

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

HÉBER FERREIRA DE SOUZA

**APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA: UM DIÁLOGO
COM PROFESSORES E ALUNOS**

VITÓRIA
2015

HÉBER FERREIRA DE SOUZA

**APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA: um diálogo com
professores e alunos**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi.

VITÓRIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Souza, Héber Ferreira de, 1975-
S729a Apropriações do livro didático de literatura : um diálogo com
professores e alunos / Héber Ferreira de Souza. – 2015.
170 f. : il.

Orientador: Maria Amélia Dalvi.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Literatura - Estudo e ensino (Ensino médio). 2. Livros
didáticos. I. Dalvi, Maria Amélia, 1983-. II. Universidade Federal
do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.
Título.

CDU: 82

**APROPRIAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA: um diálogo com
professores e alunos**

HÉBER FERREIRADE SOUZA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras.

Vitória/ES, _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Dalvi (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Gabriela Rodella de Oliveira (Membro titular externo)

Prof. Dr. Cláudio José Melo (Membro suplente externo)

Prof.^a Dr.^a Maria Mirtis Caser (Membro titular interno)

Prof.^a Dr.^a Stelamaris Coser (Membro suplente interno)

Em memória de Dona Sílvia (Zininha): razão maior da minha existência.

Para meus irmãos e amigos, que se orgulham das coisas que tenho realizado.

Para Maria Amélia Dalvi, que fez a nossa travessia se tornar bem mais segura.

Agradecimentos

Ao professor de Artes, pela excelente e gentil mediação;

Ao professor de Educação Especial, por cooperar, na realização das entrevistas em grupo;

Aos alunos do ensino médio, pela participação sincera e alegre, nas entrevistas e na realização dos questionários;

Aos meus diretores escolares pelo apoio incondicional, no cumprimento dos créditos, na pesquisa de campo e na escrita do texto;

Às professoras de Língua Portuguesa e Literatura, pela parceria, pela amizade e pelas generosas informações, na produção de dados;

Ao grupo de pesquisa *Literatura e Educação*, do qual sinto orgulho e alegria em participar, pela análise do texto final e pelas sugestões dadas;

Às professoras Maria Mirtis Caser e Gabriela Rodella de Oliveira, pelas argutas leituras seguidas de importantes apontamentos, no processo de qualificação;

Aos colegas Arnon Tragino, Adriana Falqueto e Josineia Sousa, por sempre reservarem na agenda acadêmica um espaço para o afeto, o carinho, a cumplicidade e a torcida mútua;

À professora Maria Amélia Dalvi, pelo reinventar constante de uma orientação que acolhe; que alegra; que deixa, na gente, o sabor (e o saber) de ser simples, corajoso e ávido por leituras.

Ainda bem que o que vou escrever já deve estar de certo modo escrito
em mim (Clarice Lispector, in *A hora da estrela*).

RESUMO

Esta pesquisa evidencia um trabalho que incide sobre usos contemporâneos do livro didático de língua portuguesa e literatura. Tendo como campo uma escola estadual de ensino médio, localizada em Cariacica/ES, objetivou entender como professores e estudantes se apropriam do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura, em particular no que concerne à literatura. Como objetivos específicos, se propôs a conhecer práticas e representações constituídas por professores e estudantes do ensino médio, atravessadas pelo livro didático, e a delinear aproximações e distanciamentos entre práticas, representações e apropriações de professores e estudantes em relação a esse suporte/gênero textual. Metodologicamente, baseou-se na pesquisa bibliográfica, documental e na pesquisa de campo. A primeira etapa consistiu no levantamento, seleção e análise de textos teóricos, que pudessem constituir um referencial bibliográfico, à maneira de revisão de literatura. Já na segunda etapa, foram registradas, por meio de entrevistas e questionários, as falas de professores e estudantes do ensino médio, sobre o livro didático, com foco específico na literatura. Na terceira etapa, à luz de Roger Chartier e suas teorias sobre práticas, representações e apropriações, foram analisados os dados coletados e produzidos. Como conclusão, a pesquisa procurou tecer um panorama concernente à atualidade desse objeto de pesquisa, na escola selecionada. O trabalho parece oportuno e pertinente, por dialogar com um movimento contemporâneo dos Programas de Pós-Graduação em Letras pelo país de valorizar pesquisas e linhas de pesquisa que estabeleçam vínculos com a educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Ensino Médio. Livro Didático.

ABSTRACT

This research presents a work that focuses on contemporary uses of a Portuguese language and literature textbook. Having a public high school located in Cariacica/ES as its field, the research aimed at understanding how teachers and students take ownership of their Portuguese language and literature textbooks, regarding particularly to literature. The specific objectives are to know practices and representations made by High School teachers and students regarding the textbook and to outline similarities and differences between practices, representations and appropriations of teachers and students in relation to this textual support/genre. Methodologically, this research was based on a bibliography research; on a documental research as well as on a field research. In the first stage there was a survey application which was followed by the selection and analysis of theoretical texts that could be constituted as bibliographic references. In the second stage, High School teachers and students testimonies regarding the textbook were recorded through interviews and questionnaires, focusing on literature aspects. In the third stage, in the light of Roger Chartier's theories of practices, representations and appropriations, the study of the collected and produced data was performed. In conclusion, the research intended to weave an overview concerning how this research object is currently used in the selected school. This research seems to be timely and relevant in order to establish a dialogue among contemporary movements of Graduate Programs in Literature in Brazil so as to value research and research lines that establish links with basic education.

Keywords: Teaching of Literature. Secondary School. Textbook.

Lista de gráficos, imagens e quadros

GRÁFICO 1: Uso do livro didático em sala de aula do 1º ano	86
GRÁFICO 2: Uso do livro didático em sala de aula do 2º ano	86
GRÁFICO 3: Uso do livro didático em sala de aula do 3º ano	87
GRÁFICO 4: O livro didático contribui para uma formação literária? – 1º ano	88
GRÁFICO 5: O livro didático contribui para uma formação literária? – 2º ano	88
GRÁFICO 6: O livro didático contribui para uma formação literária? – 3º ano	89
GRÁFICO 7: Costume de ler o livro didático de literatura em casa – 1º ano	90
GRÁFICO 8: Costume de ler o livro didático de literatura em casa – 2º ano	91
GRÁFICO 9: Costume de ler o livro didático de literatura em casa – 3º ano	91
GRÁFICO 10: Importância dos estudos – 1º ano	92
GRÁFICO 11: Importância dos estudos – 2º ano	93
GRÁFICO 12: Importância dos estudos – 3º ano	93
GRÁFICO 13: Conteúdos mais interessantes – 1º ano	95
GRÁFICO 14: Conteúdos mais interessantes – 2º ano	95
GRÁFICO 15: Conteúdos mais interessantes – 3º ano	96
IMAGEM 1: 1º Livro didático adotado pela escola	24
IMAGEM 2: 1º Livro didático (2006) enviado pelo MEC	25
IMAGEM 3: 2º Livro didático(2008) enviado pelo MEC	25
IMAGEM 4: Livro didático, v. 1 (2010), enviado pelo MEC	25
IMAGEM 5: Livro didático, v. 2 (2010), enviado pelo MEC	25
IMAGEM 6: Livro didático, v. 3 (2010), enviado pelo MEC	25
QUADRO 1: Representações sobre o livro didático – 1º ano	99
QUADRO 2: Representações sobre o livro didático – 2º ano	101
QUADRO 3: Representações sobre o livro didático – 3º ano	104
QUADRO 4: Síntese sobre o livro didático de literatura – 1º ano	117
QUADRO 5: Síntese sobre o livro didático de literatura – 2º ano	117
QUADRO 6: Síntese sobre o livro didático de literatura – 3º ano	117
QUADRO 7: Histórico do livro didático na escola pesquisada	119

Lista de abreviaturas

CBCEE-ES	Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo
DREPE	Documento de Referência para Elaboração do Plano de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GELD	Guia para Escolha do Livro Didático
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

Sumário

Considerações iniciais	13
Entre a docência e a pesquisa	14
A escola sob a lente da pesquisa	16
A aventura do livro didático nos tempos e espaços da escola	23
O itinerário da pesquisa	26
 Capítulo 1: Contribuições teórico-metodológicas da História Cultural e do pensamento de Roger Chartier	 28
1.1 Um pouco de outra História	29
1.2 Chartier: entre o historiador e o sociólogo	33
1.3 Interseções com o pensamento de Bourdieu	37
1.4 Concluindo a história	39
 Capítulo 2: Estudos contemporâneos sobre o livro didático	 41
2.1 A problemática dos conceitos sobre o livro didático	42
2.3 Um panorama sobre as pesquisas que pensam a literatura no livro didático de ensino médio	53
 Capítulo 3: Orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio	 61
3.1 Orientações teórico-metodológicas oficiais: permanências e rupturas	62
3.3. Os PCN+	67
3.4 As Orientações Curriculares Nacionais	69
3.5 O Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo	72
3.6 O Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa	78
 Capítulo 4: A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura? – Uma leitura dos dados produzidos a partir de questionários	 82
4.1 Abordagem metodológica: questionários	83
4.2 Em campo: os questionários dos alunos	84
4.3 Em campo: os questionários dos professores	105

Capítulo 5: A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura? – Uma leitura dos dados produzidos a partir de entrevistas	109
5.1 Abordagem metodológica: entrevistas em grupo	110
5.2 O espaço da entrevista	113
5.3 Caracterização dos alunos entrevistados	115
5.4 Caracterização dos professores entrevistados	116
5.5 Seleção e análise de dados das entrevistas	116
Considerações finais	128
Refazendo o itinerário e apontando conclusões	129
Referências	134
Anexos	139
Anexo A: Fotos (Aplicação de questionários e grupos de entrevista)	140
Anexo B: Termos	141
Anexo C1: Questionário para alunos	144
Anexo C2: Questionário para professores	146
Anexo D: Transcrição das entrevistas em grupo — alunos e professores	148

Considerações iniciais

Entre a docência e a pesquisa

Ao longo de mais de 16 anos de prática docente, vivenciando a responsabilidade de trabalhar no ensino de língua portuguesa com alunos da rede pública, por meio da leitura e produção de textos, encontrando diversas resistências e dificuldades, vimos no livro didático um apoio muito importante para essa tarefa. É obvio que nunca esperamos encontrar o livro ideal, nem, tampouco, pensamos que ele, qualquer que seja, sirva como um suporte suficiente para a complexa educação literária, mas, a partir dele, sempre nos dispusemos a buscar práticas de ensino que fossem mediadoras entre a literatura e o aluno.

Ao comentar o “Projeto Memórias de Leitura” (PML), desenvolvido desde 1992 na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e um dos mais importantes do gênero no país, Marisa Lajolo afirma (1999):

No cruzamento de pesquisas voltadas para a teoria da leitura, para a história da leitura no Brasil e para questões pragmáticas de políticas escolares de leituras, os livros escolares ganham extrema importância no âmbito do PML.

Os dados disponíveis e as pesquisas em curso no PML têm permitido a redescoberta da densidade histórica que lhes dá sentido na prática diária da educação brasileira por meio da contextualização de tais textos. [...]

Um melhor conhecimento dos livros escolares [...] é fundamental, quer para a história da leitura no Brasil, quer para uma interferência positiva em práticas escolares de leituras hoje aqui em curso.

O privilégio desse gênero tão peculiar de livros decorre de serem eles instrumento e apoio ao ensino e à aprendizagem, inclusive do ensino e aprendizagem da própria leitura. [...]

As pesquisas até agora desenvolvidas apontam o papel central representado pelo livro didático no panorama da história das práticas de leitura no Brasil, uma vez que ele (o livro didático) sempre esteve (e parece permanecer) em posição hegemônica devido à intensidade de seu uso e à obrigatoriedade de seu manuseio no interior das práticas de leitura (LAJOLO, 1999, p. 90-91).

O fruto do nosso interesse por esse suporte de leitura, também entendido como um gênero textual complexo, resulta num trabalho de pesquisa que nos motiva a descobrir a realidade atual do uso do livro didático e contribuir com a dinâmica de pesquisas acadêmicas voltadas a este tema – o que temos feito no âmbito do grupo de pesquisa Literatura e Educação, sediado na Universidade Federal do Espírito Santo e, no

momento, coordenado pela professora Maria Amélia Dalvi, com a participação de pesquisadores de diversos níveis de formação acadêmica.

Antes de iniciarmos a trajetória de nossa pesquisa, a palavra “fronteiras” (no plural, pois assim se aloja melhor no campo de nossa pesquisa) sempre nos foi dada a ler como uma representação de sentido mais geográfico. Pouco atraente e sem brilho, esse conceito nunca nos enchia os olhos e tampouco ocupava um espaço importante no mundo de nossas reflexões. Como o tempo é dado imprescindível na construção de representações, hoje nos apropriamos de uma ideia metafórica de fronteiras que está muito além de ser delimitada por “muros ou arames farpados”, desvia-se do sentido de barreiras, divisões ou zonas de contenção para se constituir como espaço de encontros, lugar de contato e das misturas culturais (BURKE, 2004).

Dessa forma, entendemos que, ao pesquisarmos objetos culturais, entramos nos mundos dos (des)encontros. Isso requer que nossa visão de fora (como pesquisador) seja suplementada por outra, de dentro (como professor), apontando um caminho de pesquisa que exige o exercício do estranhamento, naquilo que nos é familiar.

Roger Chartier, em *A história ou a leitura do tempo*, apresenta, na maioria dos títulos do ensaio, ideias aparentemente dicotômicas, como, por exemplo, no capítulo “Discursos eruditos e práticas populares”, no qual descreve os modos de concessão e interpretações diferentes para duas perspectivas culturais: popular e letrada. Discorre sobre as distinções históricas entre estas duas categorias, porém se posiciona no campo do equilíbrio, buscando os pontos de contatos e as aproximações existentes entre ambas as formas, evidenciando que “a força dos modelos culturais dominantes não anula o espaço próprio de sua recepção. Sempre existe uma brecha entre a norma e o vivido, o dogma e a crença, as normas e as condutas” (CHARTIER, 2009, p. 46).

Seguindo essa mesma linha de reflexão, no capítulo “Micro-história e globalidade”, Chartier confronta os debates entre as duas maneiras de escrever a história, uma interpretada como “figura moderna da velha história universal”, em escala maior, compreendida entre mundos distantes; e a outra, como história comparada, de aspecto morfológico, de situações mais locais e de menor escala, mas, por fim, aponta que o caminho passa pelas tensões estabelecidas entre elas, pela costura entre o micro e o macro e pela união indissociável do local e do global (CHARTIER, 2009).

É nesse ponto de tensão revelado por esses historiadores culturais que pretendemos instalar nossa pesquisa. Ao confrontarmos as realidades existentes no espaço analisado, mesmo numa escala menor, acreditamos estar apontando também dados referentes a realidades mais amplas, visíveis ainda que em maior escala. Ou seja, mesmo escolhendo apenas uma única entidade de ensino da rede estadual, recortando um *corpus* específico, entendemos que a realidade estudada é atravessada pela realidade das escolas estaduais do estado do Espírito Santo.

Tendo como campo uma escola estadual de ensino fundamental e médio do Espírito Santo, localizada no município de Cariacica, definimos o objetivo geral da pesquisa, que consiste em entender como professores e estudantes dessas escolas se apropriam do livro didático de língua portuguesa, em particular no que concerne à literatura.

Como objetivos específicos, propomos conhecer práticas e representações constituídas por professores e estudantes das escolas públicas de ensino médio, a partir do livro didático de língua portuguesa, no que diz respeito à literatura; e a delinear aproximações e distanciamentos entre as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes em relação ao referido suporte/gênero textual. Entendemos que o livro didático, ao menos de acordo com o discurso oficial, cumpre importante papel na formação de leitores, pois atua como fonte de conhecimento e organizador curricular, sendo, no tocante à literatura, (con)formador de leituras legitimadas.

A escola sob a lente da pesquisa

É comum observarmos, nos pátios das escolas públicas capixabas, alunos de ensino fundamental e médio munidos de diferentes aparelhos de comunicação. Manuseiam-nos com habilidade e apropriam-se dos diversos recursos interativos que esses objetos tecnológicos podem oferecer. Um comportamento similar a esse, em relação aos livros (e aqui, evidentemente, não nos referimos aos livros didáticos ou apenas aos livros impressos), seria um avanço muito grande no trabalho de leitura de nossos alunos. A escola deve ser um espaço em que a leitura tenha significado. Ler deveria ser uma

prática diária, exercida com afincos e criticidade, de forma que o leitor participasse com seu repertório pessoal na construção do conhecimento, como um sujeito ativo, capaz de se posicionar criticamente frente ao texto e ao mundo.

Nossa experiência docente nos permite afirmar que os jovens e os adolescentes precisam estar acolhidos num ambiente de leitura, cujas representações sobre essa atividade sejam norteadas para além dos exercícios de decodificação de signos e reprodução de informações pré-estabelecidas.

Segundo Ezequiel Theodoro da Silva (1998), ler é uma prática que deve voltar-se a uma concepção de leitura como processo histórico e ideológico. Ele acrescenta ainda que:

A leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser-no-mundo (SILVA, 1998, p. 81).

As ideias de Chartier referentes às representações concernem ao modo como as pessoas as produzem e se apropriam delas e se inventam nelas (reiventando-as), e constituindo novas práticas, que, por sua vez, estão no cerne da construção de outras representações e outras possibilidades de apropriação, em um movimento contínuo e inapreensível em sua inteireza e dinâmica.

Ainda conforme Roger Chartier (1990), as práticas e as representações são constituintes e são constituídas nas apropriações coletivas dos saberes, opiniões, ideias e símbolos, ora por aceitação, ora por imposição, ora por movimentos mutuamente implicados — disso, possivelmente, seu interesse pelo pensamento de Pierre Bourdieu e sua contribuição à definição de uma dimensão historicamente situada dos estudos em ciências humanas ou sociais, a partir de noções como *habitus*, pensamento relacional, campo etc. (CHARTIER, 2011).

Sendo assim, conjugando as ideias de Silva e Chartier, no tocante à leitura e às representações, nota-se que a tensão entre identidades ou comunidades culturais divergentes tende a (re)produzir de maneiras muitas vezes imprevisíveis conflitos de poder e submissão (em que os papéis sociais não são fixos ou imutáveis) e a favorecer ora o estranhamento, ora a hibridização.

Retomando a ideia de um ensino de leitura e literatura como algo mecânico e fragmentado, constituído por representações motivadas pelas provas de concursos públicos e para ingressos em faculdades e escolas técnicas, nota-se, comumente, que os primeiros obstáculos encontrados por professores que tendem ao ensino ativo de leitura e literatura são oriundos das ideias pré-concebidas dos próprios alunos. Além de manifestações de resistências a textos mais longos e complexos, é frequente, nas práticas de sala de aula, ouvir estudantes dizerem que não querem “trabalhar texto” e sim “aprender português”. De acordo com Angela Kleiman (2004):

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento esse tradicionalmente legitimado tanto dentro quanto fora da escola (KLEIMAN, 2004, p. 16).

Essa ideia encontra eco na pesquisa feita por Gabriella Rodella de Oliveira. Nela o professor “Cristiano” diz, em entrevista, ter enfrentado problemas com alunos por optar pelo ensino de língua portuguesa pautado em textos literários mais densos:

C. [...] E uma coisa que dói muito quando eu penso nessa minha história de leitura com alunos, né? Trazer os alunos: “E, aí, o que você leu?” Muitos não leram nada, né? Muitos se recusam a ler. Outros não veem serventia nenhuma: “Essa coisa de literatura, para quê? É uma grande besteira, uma grande bobagem, esse negócio de literatura” (OLIVEIRA, 2008, p. 243).

Angela Kleiman (2004) reforça que algumas práticas alternativas individuais do ensino de leitura encontram resistência por parte dos “burocratas escolares”. Afirma que, na maioria dos casos, o professor recém-chegado ou recém-formado, com uma proposta inovadora ou renovadora, acaba em pouco tempo desistindo de seus ideais, seja pelo grau de hierarquia que ocupa na estrutura da escola, estando num “patamar inferior” a outros componentes, ou pelo fato de sua proposta estar baseada apenas em convicções próprias de que é preciso mudança.

A autora ainda descreve algumas práticas problemáticas sustentadas pela escola e os conceitos de texto, de leitura e método em que estariam fundamentadas.

Em relação a “concepções textuais”, Angela Kleiman (2004) aponta que circulam as seguintes: a) O texto como conjunto de elementos gramaticais: uma versão da prática bastante comum no livro didático se constitui em atividades que utilizam o texto apenas como pretexto para o ensino das regras gramaticais e de classificações linguísticas da

morfologia e sintaxe; e b) O texto como repositório de informações: também, seguindo a mesma ideia, trabalha-se o texto e a suposta extração da mensagem, somente por meio do vocabulário.

Já em se tratando da “concepção de leitura”, a autora caracteriza: a) A leitura como decodificação, baseia-se nas práticas automáticas de identificação e pareamento de palavras no texto e na pergunta referente a ele. Basta o aluno passar o olho e encontrará o resultado. Em nada contribui para mudança da visão de mundo do leitor; b) A leitura como avaliação: trata-se de um tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação dos leitores; e c) A integração numa percepção autoritária de leitura: quando o processo de interlocução do ato de ler se dá no foco da intencionalidade de quem escreve o texto.

Por fim, quanto à “concepção dos métodos” adotados pela escola, a autora afirma que decorre dos pressupostos de que o texto é um produto acabado, a leitura é um instrumento para o ensino da norma, do código escrito, da gramática.

Entretanto, na contramão dessas convicções a respeito de práticas de ensino, expostas por Angela Kleiman (2004), aparecem os documentos oficiais apontando para a necessidade de mudança, bem como uma proposta de livro didático e de ensino de leitura que não trata o texto apenas como conjuntos de elementos gramaticais e como repositório de informações, conforme veremos no capítulo que dedicamos a esse fim.

Partindo dessas considerações, o nosso desafio inicia-se rumo ao mapeamento das seguintes questões: Como professores e estudantes de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo se apropriam do livro didático de literatura? Que práticas e representações são por eles constituídas? Em que as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes se aproximam? Em que essas práticas, representações e apropriações se distanciam?

Podemos aclarar a metodologia da pesquisa sumariamente em etapas (entretanto, mutuamente imbricadas, já que cada momento da pesquisa contribui para o redimensionamento e a revisão do todo), considerando que o projeto tem como base a pesquisa bibliográfica e documental, mas se desenvolve na pesquisa de campo. A primeira etapa consiste no levantamento, seleção e análise de textos teóricos que possam constituir um referencial bibliográfico, à maneira de revisão de literatura. Já na

segunda etapa, são registradas em vídeos e, por meio de entrevistas e questionários, as falas de professores e estudantes do ensino médio, sobre o livro didático de língua portuguesa, no tocante ao trabalho com a literatura. Na terceira etapa, à luz das teorias sobre práticas, representações e apropriações, de Roger Chartier, e de estudos atuais sobre o ensino de literatura, analisamos os dados coletados e produzidos. Como conclusão, a pesquisa procura tecer um panorama da realidade atual do uso do livro didático, na escola selecionada.

De aluno a professor: a escola vista de diferentes pontos

A primeira vez que adentrei aos portões da escola pesquisada, senti muito medo. Eram meados da década de 1980. Aquele ambiente escolar era extremamente hostil. Paredes escuras, grades em todo lugar, piso bastante sujo. Cerca de 70% dos alunos pertenciam ao orfanato localizado no mesmo bairro da escola e apenas 30% eram filhos de moradores da comunidade local e vizinha. Eu fazia parte dos que não eram do orfanato, mas, por muitas vezes, cheguei a pensar que, se, talvez, fosse uns dos internos, teria bem mais recursos para poder estudar e encontraria menos dificuldades para adquirir os materiais necessários aos estudos (por outro lado, sentia-me feliz por ter uma mãe que, suportando a pressão do desprestígio financeiro, nunca desistiu da minha educação. Cada pagamento das roupas que ela “lavava pra fora” tinha uma reserva destinada à compra de materiais pra mim e outros dois irmãos. Ela queria que todos os seus filhos concluíssem pelo menos o ensino médio, antigo segundo grau). A coordenadora e alguns professores organizavam os alunos em fila para cantarem o hino nacional. Depois, todos entrariam, em silêncio, acompanhados pela professora¹, numa sequência que vinha das crianças menores até a oitava série². Eu havia me matriculado na terceira série, um dia antes, e foi a única vez em que não me obrigaram a entrar em formação de

¹ Naquela época, lembro-me de apenas um professor (de educação física). O corpo docente, naquele contexto, era formado basicamente por professoras.

² Atualmente, devido às mudanças ocorridas no sistema educacional, adota-se para essa série a classificação *nono ano*.

fila e a cantar o hino nacional brasileiro. Esperei na sala da coordenação até que todos os outros alunos já estivessem em sala de aula e a coordenadora me encaminhasse à turma onde eu começaria a traçar um destino (no sentido de trajeto) que desembocaria no lugar onde eu estou. Antes, como aluno; agora, como professor.

A escola selecionada como *locus* de nosso trabalho, conforme consta no seu Projeto Político Pedagógico, foi criada em 14/09/1957, portaria Nº 1436, do mesmo ano, com o objetivo inicial de atender às crianças órfãs que moravam no orfanato com o mesmo nome, funcionando numa região diferente da atual. Com o aumento do número de internos e de alunos e o surgimento de demandas das comunidades próximas ao orfanato, a então administradora do estabelecimento de assistência resolveu doar uma área de 5.000 m², que pertencia à obra social, para que um prédio próprio da escola fosse construído, ao lado do orfanato, e pudesse continuar atendendo também às crianças daquela instituição. Nesse contexto, se iniciaram as obras aproximadamente em 1972, com apenas 06 salas de aulas e demais dependências. Com o passar do tempo, devido a novas demandas de alunos, foi necessário ampliar a escola, construindo um pavilhão de artes, onde funcionava uma oficina, com maquinário doado também pela gestora do orfanato.

Essa escola foi inaugurada no ano de 1978, na gestão do Governador Élcio Álvares e sob a administração do Secretário de Educação Arabelo do Rosário.

No ano de 1983, devido ao crescimento da população, surgiu outra urgência na escola: a diretora, com dificuldades para manter em funcionamento o pavilhão de artes, por falta de recursos materiais e humanos, solicita mais uma vez um aumento de salas, pois já não era possível manter salas tão numerosas. Sendo assim, o pavilhão de artes é transformado em quatro salas de aula, resolvendo, então, uma parte do problema. Nessa mesma ocasião, a diretora consegue o gradeamento de toda área da unidade, fato que minimizou o recorrente problema de invasão e depredação do prédio, principalmente, nos fins de semana.

Hoje, a escola escolhida para nossa pesquisa, não mais associada ao orfanato, devido à instituição de caridade atualmente funcionar apenas como creche, oferece cursos de ensino fundamental e médio regulares às comunidades local e vizinhas, além de EJA (Educação de Jovens e Adultos) – Ensino Médio, distribuídos e ministrados em 03 turnos:

matutino, vespertino e noturno. Ela dispõe de 18 salas de aula equipadas com TV, ventiladores e quadro branco, 01 quadra poliesportiva, 01 biblioteca, 01 sala de informática com recursos, 01 laboratório de química, e demais espaços de natureza administrativa, como sala da coordenação, sala da direção, sala de recursos para educação especial, secretaria e outros espaços necessários para depósitos de alimentos e materiais diversos.

Em relação ao contexto em que situamos nossa pesquisa, notifica-se ainda que, no turno matutino, no qual é ofertado apenas o ensino regular, a instituição conta com 30 professores; 523 alunos matriculados (sendo que apenas cerca de 20% moram no bairro, os demais residem em bairros circunvizinhos); 02 coordenadores; 01 pedagogo, 06 secretários; 01 bibliotecário (agente de suporte) e 01 estagiário (atuante no laboratório de informática).

Por último, para localizarmos a escola, quanto aos resultados obtidos no exame que avalia o grau de proficiência em língua portuguesa e contribui para mensurar o índice de desenvolvimento da educação estadual, podemos observar nos dados do PAEBES (Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo)³ que essa instituição de ensino, em 2013, ano em que demos início a nossa pesquisa, alcançou o índice de proficiência equivalente a 270,0 pontos, enquanto o índice do Estado foi 273,7 e do Município, 262,6. Houve um acréscimo de 27,8 em relação ao resultado do ano de 2012. Em língua portuguesa, de acordo com esses dados, a escola pesquisada encontra-se pouco abaixo do nível estadual, e acima do nível das escolas da mesma região. Entretanto, as médias dos três segmentos: escola, município e estado encontram-se nos intervalos da escala de proficiência que conferem a todos eles o nível *básico*. Vale lembrar que o nível *avançado* (longe da realidade atual mais ampla das escolas estaduais do Espírito Santo) se enquadra numa escala de desempenho que vai de 400 a 425, no qual os alunos demostram ser capazes de realizar tarefas que exijam leituras mais sofisticadas, e possuir competências relacionadas ao exercício da leitura literária.

³ Como professor de redes públicas de educação, sabemos dos problemas inerentes à avaliação e classificação quantitativa das escolas e dos problemas específicos relacionados a este indicador, em particular – e inclusive de sua repercussão na mídia e na opinião pública. Contudo, optamos por observar esses índices, tendo em vista o fato de que, atualmente, políticas educacionais são delineadas a partir de resultados desse instrumento avaliativo, com consequências para a contratação de profissionais, para a destinação de verbas, para a proposição de recursos e estratégias de “premiação” ou “punição” às escolas e aos profissionais que nelas atuam.

A aventura do livro didático nos tempos e espaços da escola

De 1998 a 2000, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura na escola em foco eram basicamente ministradas por meio de apostilas, montadas por nós, professores. Na seleção textual, quando inseríamos textos literários, dávamos prioridade a textos curtos, para servirem de objetos de leitura (compreensão e interpretação) em sala de aula. Grande parte dos conteúdos destinava-se a atividades de ensino de linguagem e gramática normativa. No geral, a literatura aparecia de forma muito tímida no material didático elaborado, e, conseqüentemente, nas aulas de língua portuguesa. Havia, ainda, professores que apenas passavam a matéria e os exercícios de interpretação de texto no quadro. Não disponibilizavam nenhum suporte textual de acompanhamento para o aluno. Às vezes, mimeografavam um ou outro texto para servirem de “pretexto” em atividades de compreensão e interpretação em produções textuais. Entretanto, era de praxe que pelo menos o professor “adotasse” um livro didático de sua preferência, para servir de parâmetro curricular. Ele detinha o controle do conteúdo e orientava as atividades.

Em 2000, motivados pelos valores promocionais do mercado de livros didáticos, resolvemos adotar um livro que, naquele contexto, pareceu se adequar à nossa proposta de ensino e ao perfil de nossos alunos. Optamos pelo livro *Português*, de João Domingos Maia, também pelo fato de ser volume único – o que ficaria economicamente ainda mais viável. Além disso, crescia a demanda por bons resultados no Enem, fomentada por interesses do governo em assumir uma boa posição no *ranking* educacional de estados com média mais elevadas no cenário brasileiro, bem como pela própria comunidade escolar, que via no livro didático um caminho seguro para se chegar à universidade, permitindo, portanto, que a nossa ideia de adoção fosse bem vista pelos alunos e familiares. O consentimento dos pais e responsáveis foi de suma importância para o sucesso da nossa iniciativa.

Um dado curioso é que a aceitação desse livro didático no Estado foi tão grande que, em 2001, após arrecadarmos o dinheiro junto aos novos alunos egressos do ensino fundamental, para a compra de outros exemplares, já haviam se esgotado todos os livros de João Domingos Maia para o ensino médio, na distribuidora local. Isso nos obrigou a

buscá-los noutro estado, via transportadora, para evitar possíveis problemas com a comunidade escolar, pois, caso continuasse a demora na chegada de novos materiais, nossa credibilidade com os pais e alunos poderia ser ameaçada.



Imagem 01 – 1º LD adotado pela escola, comprado pelos alunos.

Cyana Leahy (2000), ao descrever a natureza do LD de literatura, afirma que:

Os professores são levados a crer que “fragmentos e retalhos” de informação literária disfarçados como conhecimento literário, do tipo que enche as páginas dos livros didáticos de literatura, é tudo o que realmente interessa, de modo a alcançar o fim maior, que é o maior número de aprovação nos vestibulares (LEAHY, 2000, p. 207).

Nunca demos a esse livro o status de excelência para o ensino de literatura. Já entendíamos naquela época que, por si só, nenhum livro didático é suficiente para uma boa educação literária. A nosso ver, a obra adotada, mesmo com as limitações típicas da natureza desse recurso pedagógico, surgiria como uma ferramenta a mais a favor do ensino. Evitaria, por exemplo, que perdêssemos muito tempo passando conteúdo no quadro, tornando as aulas mais dinâmicas e dando ao aluno a possibilidade de portar um material de apoio, uma fonte de informação de fácil acesso e manuseio. Portanto, em vez de sacralizar ou demonizar qualquer livro didático, preferimos concordar com Maria Amélia Dalvi (2013) que “o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz –, entendemos e defendemos que o livro didático pode ser apropriado ativamente” (DALVI, 2013, p. 93).

Trabalhamos com o livro didático de João Domingos Maia, até quando o MEC disponibilizou gratuitamente os materiais didáticos ao ensino médio. Antes disso, os alunos que concluíam o terceiro ano costumavam repassar os livros usados (por um valor mais em conta que o novo) aos alunos dos primeiros anos. Com a implantação do PNLD do ensino médio, o governo enviou-nos, em 2006, o livro de William Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães, *Linguagens*, também volume único, possibilitando que nossos alunos tivessem acesso a esse material e que o nosso trabalho com o ensino de literatura fosse facilitado.

Como se trata de um livro de consumo previsto para três sucessivos anos, em 2009 uma nova versão do livro *Português*, do Maia, foi escolhida para o trabalho com a linguagem e a literatura, e, por fim, em 2012, chega à nossa escola a coleção de Emília Amaral *et alii*, *Novas Palavras*, em três volumes. Essas duas últimas obras são responsáveis pelas representações constituídas pelos alunos e professores envolvidos na pesquisa, as quais receberão um tratamento analítico específico, nos capítulos destinados a esse fim.



Imagem 02: 1º LD (2006), enviado pelo MEC.



Imagem 03: 2º LD (2009) enviado pelo MEC.



Imagem 04: LD, vol.1, (2010), enviado pelo MEC.

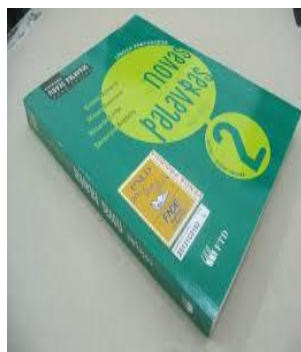


Imagem 05: LD, vol. 2, (2010), enviado pelo MEC.



Imagem 06: LD, vol. 3, (2010), enviado pelo MEC.

O itinerário da pesquisa

Inicialmente, prevíamos a seguinte ordem para a estrutura de nossa pesquisa: 1) Considerações iniciais; 2) Contribuições teórico-metodológicas da História Cultural e do pensamento de Roger Chartier; 3) Estudos contemporâneos do livro didático de literatura; 4) Orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio; 5) A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura? e 6) Considerações finais. Entretanto, no transcorrer da escrita, optamos por transformar o quarto tópico em dois capítulos, por pensarmos que, dessa forma, o trabalho ficaria mais bem seccionado, e, conseqüentemente, evitaria que apenas um capítulo excedesse aos demais em números de páginas, e, talvez, provocasse, com isso, um efeito de leitura afanoso, contrário ao que almejamos com a dinâmica de escrita adotada.

Aqui, expusemos o tema, os problemas, o método de coleta/produção de dados utilizados, os objetivos e a justificativa para a pesquisa. Também, apresentamos uma seção sobre nossa prática docente, nossa experiência com o ensino de literatura e os principais motivos para realização do trabalho: como o enfoque dado atualmente aos livros didáticos e a escassez de estudos acadêmicos de campo nesse tema específico, bem como uma breve contextualização da escola abordada, no tocante à localização, ao perfil da comunidade escolar e outros pontos que se definam como importantes para a pesquisa, durante o trabalho de campo.

No capítulo “Contribuições teórico-metodológicas do pensamento de Roger Chartier”, formulamos uma síntese do pensamento de Roger Chartier e as contribuições teórico-metodológicas do pensamento dele e de outros autores com os quais dialogam. Também registramos a descrição do método de levantamento de dados, enfatizando as noções de práticas, representações e apropriações.

Na parte “Estudos contemporâneos sobre o livro didático”, propusemos uma revisão bibliográfica sobre o tema, a partir da leitura de artigos, dissertações, teses e livros. Estabelecemos uma espécie de panorama dos estudos contemporâneos, privilegiando os seguintes eixos: livro didático da língua portuguesa, leitura e literatura.

No recorte “Orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio”, esboçamos uma breve análise das indicações dos seguintes documentos: a) Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para língua portuguesa com foco na literatura; b) Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio destinadas ao trabalho com a literatura; c) Currículo básico da rede estadual para língua portuguesa e literatura; e d) Última edição do Guia para escolha do livro didático de língua portuguesa e literatura dos Parâmetros Nacionais do Livro Didático com foco nas recomendações relativas ao trabalho com a literatura.

Em relação ao tópico “A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura?”, optamos por abordá-lo em duas secções: uma tendo como método de pesquisa questionários; e outra, entrevistas em grupo. Nele, apresentamos e analisamos os dados coletados/produzidos, procurando atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Já em “Considerações finais”, objetivamos fazer um balanço do trabalho, recapitulando o itinerário percorrido e respondendo às questões colocadas como situações-problema.

Capítulo 1

Contribuições teórico-metodológicas da História Cultural e do pensamento de Roger Chartier

1.1 Um pouco de outra História

“Todo ponto de vista é só uma vista de um ponto”. Essa afirmativa, sacada por empréstimo de Leonardo Boff, no livro *A águia e a galinha*, além de carregar a possibilidade de ser dada a ler com a intenção de sensibilizar cada leitor a tirar o maior proveito da leitura metafórica da condição humana, serve também de esteira para as ideias tratadas por Roger Chartier e outros historiadores culturais com os quais dialoga, em grande parte de suas obras, e de bússola para nortear os critérios propostos para a nova forma de narrar a vida, a partir da História Cultural.

Escolher a *escola* e o *presente* como espaço-tempo para (re)inventarmos uma outra história significa caminharmos na mesma direção dos paradigmas epistemológicos e interpretativos da realidade surgidos, mais notadamente, na segunda metade do século passado, que se opunham principalmente aos pressupostos marxistas que privilegiavam a linearidade narrativa e aos métodos de análises e investigação que não davam conta das mudanças ocorridas no cenário pós segunda guerra, no tocante à política, à economia e às escapadas de determinadas instâncias socioculturais (PESAVENTO, 2004).

Conforme Sandra Jatahy Pesavento (2004), o impulso para a renovação resultante do que se denomina *História Cultural* brotou do cerne da vertente neomarxista e da história francesa dos *Annales*⁴, e “joga por terra a concepção de bela época da literatura e da cultura, como deleite e pura fruição do espírito” (PESAVENTO, 2004, p. 13).

Ao lermos a obra dessa autora intitulada *História & história cultural*, na qual a virada desse movimento é descrita de uma forma um tanto poética e bem particular, podemos observar que a História não deixou de ser história, apenas deixou de olhar o tempo e a cultura pelas lentes do binóculo, optando por observar a vida sob a ótica do caleidoscópio. *Clio*⁵, rainha das ciências, trocou o zoom horizontal e absoluto, que

⁴ A escola dos *Annales*, ou como Peter Burke (2010) prefere denominar: movimento dos *Annales*, refere-se a um pequeno grupo associado à revista dos *Annales*, criada em 1929. Sua história, além de servir de interpretação da existência de três gerações de historiadores tidos como radicais e subversivos na luta contra as histórias tradicional, política e dos eventos, ilustra o processo cíclico entre *rebeldes* e *establishment*, propulsor da ideia de que os rebeldes de hoje, possivelmente, sejam alvos dos rebeldes de amanhã, mantendo-se, com isso, o processo de (des)estabilização do saber.

⁵ Representação mitológica da História Clássica: musa grega da história e da criatividade.

recorta linearmente o instante numa única imagem, por espelhos diversos que oferecem ao observador múltiplas facetas de um mesmo recorte. Desse modo, o real foi posto em xeque e a dúvida entrou na história. Ou, dito nas palavras de Roger Chartier, “a história havia começado a interrogar a si mesma”, tendo como lupa os pensamentos que designavam “a tensão existente entre intenção de conhecimento da disciplina e a forma necessariamente narrativa da sua escrita” (BOURDIER; CHARTIER, 2011, p. 11).

No capítulo “A história, entre relato e conhecimento”, da obra *A história ou a leitura do tempo*, Chartier evidencia algumas obras publicadas entre 1971 e 1975, de Paul Veyne, Hayden White e Michel de Certeau, as quais revelam as dimensões retórica e narrativa da história, e expõem que o discurso histórico por mais que pretenda alcançar a objetividade, ou seja, ser “verificável”, pautado em indícios tidos como verdadeiros, é tecido a partir de fios narrativos, e posto à interpretação por meio de figuras de linguagens⁶ — o que causa uma tensão entre a epistemologia da consciência, da comprovação e as lacunas existentes entre o passado e sua representação —, fortalecendo, portanto, a crença de que a história é passível de ser (re)inventada, através dos tempos e dos espaços. Daí a aproximação entre as estratégias retóricas históricas e as ficcionais ou literárias.

Em contrapartida, nesse mesmo capítulo, o autor francês lembra que as preocupações dos historiadores, resultantes da evidenciação de presença do “paradoxo” no trabalho historiográfico, puderam ser acalmadas por diferentes alternativas de investigação, nas quais os “modelos teóricos” e as “operações cognitivas” legitimam a intenção de verdade do discurso histórico. O autor ainda retoma o pensamento de Carlo Ginzburg para lembrar que “prova e retórica não são antinômicas”; pelo contrário, estão indissociavelmente ligadas, e que, ao longo dos tempos, a história soube “elaborar as técnicas que permitem separar o verdadeiro do falso” (CHARTIER, 2009, p. 13). Essas reflexões encontram abrigo no capítulo “A instituição histórica”, no qual Roger Chartier faz a seguinte afirmativa:

Entre história e ficção, a distinção parece clara e resolvida se se aceita que, em todas as suas formas (míticas, literárias, metafóricas), a ficção é “um discurso que ‘informa’ do real, mas não pretende representá-lo nem abonar-se nele”, enquanto a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é. Nesse sentido, o real é ao mesmo tempo o objeto e o fiador do discurso da história (CHARTIER, 2009, p. 24-25).

⁶ Segundo o autor, na narrativa se destacam as metáforas, a metonímia, a sinédoque e a ironia.

Com a entrada em cena de um novo paradigma epistemológico, aparece o conceito de representações, que para Chartier são entendidas como:

[...] classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado (CHARTIER, 1990, p. 17).

As representações, como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, com um fim prático, que contribui para a construção de uma realidade social comum, referem-se, portanto, a uma noção central da História Cultural, que “foi a rigor incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX” (PESAVENTO, 2004, p. 39), fazendo com que a história fosse pensada “como uma representação do que resgata representações, que se incube de construir uma representação sobre o já representado” (PESAVENTO, 2004, p. 43). Nesse sentido, pressupõe-se que os significados atribuídos a uma dada realidade estão sempre dialogando com determinadas representações e que os atores sociais estão inseridos num mundo já (re)interpretado anteriormente, com o qual entram em contato e com cujas formulações do social influenciam as releituras que se façam dessa realidade.

Seguindo os rastros deixados por essa nova abordagem narrativa, objetos de pesquisa não tão visíveis e relevantes para as narrativas tradicionais (como *o livro didático*) e campos antes pouco recortados (como no nosso caso específico, *a escola*) aos poucos assumem a vez, e assim que a história lança olhares para a Antropologia, ampliando o conceito de cultura, as narrativas históricas, cujos personagens eram típicos “príncipes” e “reis”, começam a cruzar com narrativas protagonizadas pelo “povo”, e por ambiente além das “cortes”, confirmando a ideia de que “os reis foram destronados das preocupações históricas, e com eles a ilusão do caráter todo-poderoso das intenções individuais” (CHARTIER, 1990, p. 92).

O historiador inglês Peter Burke, conhecido por seus relevantes estudos sobre a história cultural moderna e contemporânea, na sua obra *O que é História Cultural?*, faz alusão a essa nova roupagem histórica, dando ênfase à união entre a história e a antropologia e

aos benefícios ocasionados por essa parceria no tocante às demandas sociais como um dado de “ruptura” e avanço, ao afirmar que:

[...] uma das mudanças mais significativas que se seguiu a esse longo momento de encontro entre história e antropologia — encontro que ainda não chegou ao fim, embora provavelmente esteja menos estreito — foi o uso do termo “cultura” no plural em sentido cada vez mais amplo (BURKE, 2008, p. 44).

Sob essa perspectiva, o autor ainda projeta a visão de que “estamos a caminho da história cultural de tudo: sonhos, comida, emoções, viagem, memória, gesto, humor, exames e assim por diante” (BURKE, 2008, p. 46).

O avanço de olhares narrativo-antropológicos acrescidos de lentes sociológicas nos permite, como pesquisadores, explorar novos campos e diferentes objetos. Dessa forma, a *escola* e os elementos escolares constitutivos do *corpus* de nossas análises nos projetam (já que estamos inseridos nesse contexto também na função de professor⁷) ao que Chartier resgata do discurso de Pierre Bourdieu sobre as impressões do trabalho do sociólogo, afirmando se tratar de um ofício insuportável “tanto para si como para os outros, por estar inserido num campo social cuja análise é elaborada por ele”, encontrando com isso a ‘dolorosa esquizofrenia’, resultante dessa posição — “sem dúvida, única nas ciências sociais — em que o sujeito que produz o conhecimento está implicado, ao mesmo tempo, no objeto a conhecer” (CHARTIER; BOURDIEU; 2011, p. 13-14).

Considerando as novas abordagens promovidas por tensões, resistências e rupturas nos modos de entender e (re)escrever as narrativas históricas, pensamos em nos apropriar dos frutos resultantes dessa viragem denominada história cultural, como ferramentas de análise teórica da nossa pesquisa, que para Roger Chartier “tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é constituída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17), e que, para Sandra Jatahy Pesavento, trata-se “antes, de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2004, p. 13).

⁷ Essa observação considera a ideia de se tratar de uma pesquisa de campo na qual a própria prática do professor-pesquisador (ou pesquisador-professor) pretende ser parte do *corpus* de análise.

1.2 Chartier: entre o historiador e o sociólogo

Roger Chartier é um pensador francês, nascido em 1945, pertencente à terceira geração dos *Annales*, que tem construído até os dias atuais uma trajetória de pesquisas voltadas à história do livro, da edição e da leitura. Pensamos ser importante a escolha desse autor como âncora das reflexões teóricas de nosso estudo, pois sua produção acadêmica é perpassada por uma tensão fundamental ocasionada pelo ininterrupto questionamento sobre a possibilidade de, a partir do discurso, chegarmos às práticas — o que evidencia a ideia de fonte enquanto testemunho de uma representação, ou seja, a representação de uma representação.

Nosso interesse por tentar entender o pensamento de Roger Chartier parte do princípio de que ele propõe noções conceituais que podem servir de importantes ferramentas para análise do nosso objeto de pesquisa, já que pretendemos mapear a realidade atual do uso do livro didático de literatura, direcionando nossa pesquisa no sentido de descobrir como professores e estudantes de escolas públicas de ensino médio do estado do Espírito Santo se apropriam desse recurso, que práticas e representações são por eles constituídas e em que as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes se aproximam e se distanciam.

Chartier (1990), ao entender “o mundo como representações”, nos estimula a analisar a realidade sob a lógica de “múltiplos sentidos”. Ele observa que a apreensão do real se dá em categorias de classes, divisão e delimitações e por meio de “lutas”, de imposições. Para o autor francês:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de um grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem utiliza (CHARTIER, 2009, p. 17).

As ideias de Roger Chartier referentes às representações — que, a nosso ver, são imprescindíveis para a clareza do que pretendemos pesquisar — concernem ao modo como as pessoas as produzem e se apropriam delas e se inventam nelas (reiventando-as), e constituindo novas práticas, que, por sua vez, estão no cerne da construção de outras representações e outras possibilidades de apropriação, em um movimento contínuo e inapreensível em sua totalidade. Dito noutras palavras, de acordo com o

historiador francês, a noção de representação é, de forma indissociável, produto e produção das práticas, que, por sua vez, ordenam-se simbolicamente num processo que permite dar significado à realidade, e, ao mesmo tempo produzi-la, ressignificando-a.

Outra contribuição do pensamento Roger Chartier para nossa pesquisa perpassa pela noção de apropriações, que, para ele,

[...] tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) e reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2009, p. 26-27).

Nossa experiência no trabalho com a educação literária em escolas estaduais de ensino médio é marcada por uma caminhada de dificuldades e muito esforço, na tentativa de buscar práticas que, atravessadas também pelo livro didático, como um dos instrumentos privilegiados no contexto escolar contemporâneo, sirvam de mediação entre a literatura e o aluno. Compreendemos que a complexidade do ensino vai além de um ou outro suporte textual, requer ações conjuntas e metodologias diversas, mas pensamos que a apropriação do livro didático de literatura funda uma prática importante na formação de leitores.

Em *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998) e *Desafios da escrita* (2002), Chartier pretende elucidar as importantes transformações ocorridas entre os suportes textuais. O autor procura tecer pontos de equilíbrios entre a tensão ocasionada pelo desejo do universal e o perigo do excesso, localizando o leitor sobre o percurso realizado (e ainda a se realizar) pelo livro. Nessa aventura descrita, Roger Chartier aponta pegadas capazes de mostrar que, com o texto digital, não só os objetos de inserção do texto mudam, mas, também, a forma de ler, e afirma ainda que essa dinâmica deixa leitor e texto, fisicamente, mais distantes, entretanto junta técnicas, posturas e possibilidades que permaneciam separadas no suporte material do papel. Roger Chartier considera louvável o recurso revolucionário da era do computador, levando em conta que “num único suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos” (CHARTIER, 1998, p. 134) e a conversão digital das coleções existentes, na qual todas as obras publicadas poderiam ser acessíveis,

constituindo assim “uma biblioteca sem muros”, embora advirta sobre a necessidade de se preservarem os documentos originais, que informam os modos como eram lidos.

Em relação ao temor da perda, conforme Chartier (2009), o mais provável talvez seja, em princípio, a coexistência de diferentes suportes, repetindo a relação passada entre o manuscrito e o impresso, e, portanto, validando o que pensa sobre as brechas entre a “norma e o vivido” como espaço de reformulações, desvios, apropriações e resistências. Entretanto, ao revelar a motivação e a coragem que sente em exercer a função de um historiador e consequentemente poder contribuir para um diagnóstico mais lúcido sobre o lado sedutor e, ao mesmo passo, assustador das novidades apresentadas pelos tempos atuais, chama atenção para a necessidade de não abandonar ou, pior, destruir os impressos que construíram o pensamento e o sonho dos seus supostos leitores.

Ainda a respeito do confronto entre os diferentes suportes textuais, parece-nos interessante a abordagem de Roger Chartier feita na última parte do livro *A força das representações: história e ficção*, organizado por João Cezar de Castro Rocha, na qual introduz o verso de Quevedo “Escutar os mortos com os olhos” para homenagear três grandes estudiosos da história do livro cujos trabalhos influenciaram a trajetória de Roger Chartier, a ponto de consagrar pela primeira vez na história do *Collège de France* uma cátedra dedicada ao estudo das práticas do escrito entre o fim da Idade Média e os tempos modernos.

Nesse (con)texto, Chartier revela a importância de Henri-Jean Martin por voltar seu olhar para os ofícios e o mundo do livro, as mutações na paginação e na apresentação dos textos e, finalmente, as sucessivas modalidades de sua legibilidade. Também, remonta o valor de Don McKenzie, ao nos mostrar que o sentido de qualquer texto, seja ele do tipo canônico ou deslegitimado pela crítica literária, depende das formas que o oferecem à leitura, dos dispositivos próprios da materialidade do escrito. Por fim, exalta a colaboração de Armando Petrucci, por prestar atenção às práticas que produzem ou mobilizam o escrito, ao atropelar as compartimentações clássicas — “entre o manuscrito e o impresso, a pedra e a página, os escritos comuns e as escritas literárias, transformando nossa compreensão das culturas escritas que se sucederam na longa duração da história ocidental” (CHARTIER, 2011, p. 251).

Em tom metonímico, Chartier promete reproduzir essas “vozes”, nas páginas que escreve sobre o papel do escrito na construção dos saberes. Dessa forma, podemos entender que, ouvindo Roger Chartier com os olhos, em vez de ouvirmos um solo, estaremos ouvindo um quarteto.

Nessa mesma obra, na seção “As mutações do presente ou os desafios da textualidade digital”, Chartier observa as mutações que ocorrem nas práticas do escrito, nos tempos atuais, afirmando que historicamente nunca houve alterações de ordens tão variadas e simultâneas como acontece no momento atual. “Tal simultaneidade é inédita na história da humanidade” (CHARTIER, 2011, p. 252). Ele alega que as mutações de nosso presente transformam, ao mesmo tempo, os suportes da escrita, a técnica de sua reprodução e disseminação, assim como os modos de ler, acrescentando que, na era digital, não ficam evidentes as diferenças de materialidade do texto em tela, como ocorre com o códex e o rolo: suportes que antecedem ao computador.

Outrossim, Roger Chartier confronta os diferentes suportes, expondo a ilusória continuidade que constitui o texto digital, semelhante ao códex, em parte, mas que centraliza a leitura, num processo descontínuo, que valoriza mais a fragmentação que a totalidade. Para ele:

A descontinuidade e fragmentação da leitura não têm o mesmo sentido quando elas se juntam à percepção da totalidade textual contida no objeto escrito ou quando a superfície luminosa sobre a qual se leem os fragmentos de escritos não mais consegue tornar imediatamente visíveis os limites e a coerência do *corpus* de onde são extraídos (CHARTIER, 2011, p. 253).

Essas discussões nos interessam na medida em que a formatação do livro didático atual já prevê abertura para a cultura digital por meio de propostas que fomentam uma maior interação entre aluno, livro e computador, numa perspectiva dialógica ou complementar entre estes dois suportes, ou via projetos pedagógicos mais recentes que objetivam se apropriar dos recursos tecnológicos para substituir o livro didático material pelo virtual.

1.3 Interseções com o pensamento de Bourdieu

A obra *O sociólogo e o historiador* (2011) comporta a entrevista do historiador Roger Chartier com o sociólogo Pierre Bourdieu. Trata-se de uma reprodução na íntegra do encontro desses dois grandes pensadores franceses em suas respectivas áreas. A partir dela e por meio dos diálogos estabelecidos, podemos ouvir, “com os olhos”, importantes reflexões sobre o campo de estudo desses intelectuais, perceber as aproximações e os distanciamentos entre suas ideias, e entender, lendo o pensamento deles, o ofício de cada um dos atores sociais representados.

Nesse livro, fica evidente o interesse de Chartier por algumas noções de Bourdieu, em especial no que se refere a noções de *habitus*, campos e pensamento relacional. Parece-nos relevante entender também esses conceitos, considerando que estão diretamente ligados às ideias de práticas, representações e apropriações propostas pelo historiador francês, as quais são peças epistemológicas imprescindíveis na construção do escopo do trabalho de pesquisa que pretendemos realizar.

Conforme Roger Chartier (1990), as práticas e as representações são constituintes e são constituídas nas apropriações coletivas dos saberes, opiniões, ideias e símbolos, ora por aceitação, ora por imposição, ora por movimentos mutuamente implicados. Para Pierre Bourdieu, a noção de *habitus* “trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por experiência” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 62). Se, para o historiador francês, diferentes representações geram diferentes apropriações que geram diferentes práticas, e assim sucessivamente, para o sociólogo, “é o *habitus* que, de alguma forma, constitui a situação e é a situação que constitui o *habitus*” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 63).

Sendo assim, analisar *habitus* pertinentes à atividade docente significa estar lidando com um sistema de disposições e tendências por eles incorporadas decorrentes do processo de socialização por eles envolvidos, os quais presidem suas práticas pedagógicas e por elas são presididas, ou seja, tanto as práticas como os *habitus* são, ao mesmo tempo, dados estruturados e estruturantes, determinantes e determinados.

Aqui, vale lembrar que optamos no recorte de nossa pesquisa por tentar compreender as práticas, representações e apropriações de professores e alunos no contexto do ensino de literatura, pautando-nos no conceito estabelecido por William Roberto Cereja:

Usamos aqui a expressão prática de ensino como o conjunto de concepções e ações que constituem a relação ensino-aprendizagem. Portanto, além de ser uma opção metodológica, a prática de ensino envolve um conjunto de valores (ideologia) e de ações cotidianas que se traduzem em posturas e procedimentos, tais como a definição ou a negociação de sentidos na abordagem do texto literário, a finalidade e as propostas da leitura extraclasse, as formas de avaliação, as relações do texto literário com outras áreas de conhecimento e com outros códigos e linguagens, etc. (CEREJA, 2005, p. 55).

Já em relação à ideia de campo, encontramos nas palavras de Chartier a seguinte interpretação do conceito bourdieuniano:

Os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 88).

Sendo assim, podemos entender a noção de campos⁸ como espaços/estruturas sociais mais ou menos demarcado(a)s, em que também as práticas individuais e coletivas se revelam dentro de uma normatização, num processo de (re)criação recíproca e constante.

Por último, o pensamento relacional, na visão de Bourdieu, é uma noção que “permite, ao mesmo tempo, repelir a ideia de indivíduo isolado de gênero singular e também a ideia de uma universalidade das categorias que espontaneamente se utilizam para pensar, discutir, qualificar as obras intelectuais ou estéticas” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 89). Ao discorrer sobre “pontos de vistas”, ele retoma a ideia da qual nos apropriamos para abertura do capítulo: “Cada um de nós tem um ponto de vista: ele está situado em um espaço social e, a partir desse ponto do espaço social, ele vê o espaço social” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 49).

Ainda na obra referida, Bourdieu lembra a influência que Sartre e Lévi-Strauss exerceram na sua formação intelectual, tendo que encarnar simultaneamente a força da subjetividade do primeiro e a posição radical da objetividade do segundo. Ao concluir o bloco dizendo que “de fato, não tem sentido dizer que se está de acordo com o primeiro

⁸ Nesse sentido, a ideia de campos para Bourdieu dialoga com a ideia de representação e de leitura para Chartier.

ou com o outro, mas que a gente está de acordo com o primeiro contra o outro, e com o outro contra o primeiro” (BOURDIEU; CHARTIER, 2011, p. 49), o sociólogo retrata um exemplo prático do que ele pretende associar a pensamento relacional.

1.4 Concluindo a história

Recentemente, numa de nossas reuniões de planejamento de professores de língua portuguesa da escola estadual em que lecionamos, conversávamos sobre as dificuldades que enfrentamos ao propor determinados trabalhos de literatura a partir do livro didático. Tentamos, nos posicionando como observadores, encontrar dados de (des)encontros entre os discursos proferidos naquela ocasião.

Esse exercício nos parece interessante à medida que delimitamos em “quadros discursivos” o que corresponde a cada uma das noções e como cada uma delas, *habitus* ou *práticas*, *campos* ou *representações*, estão associadas de forma a se tornar inapreensíveis como totalidade, ou seja, não se permitem ser lidas ou (re)significadas isoladamente — o que, de certa forma e em certa medida, remonta o questionamento de Chartier sobre separação radical de distinções culturais expressas por oposição, pois para ele “todas as formas culturais nas quais os historiadores reconhecem a cultura do povo surgem sempre, hoje em dia, como conjuntos mistos que reúnem, numa medida difícil de desembaraçar, elementos de origens bastante diversas” (CHARTIER, 1990, p. 56).

Essas diretrizes de conceitos e métodos, para nós, professores-pesquisadores, na condição de historiadores por cedermos à tentação de traduzir no léxico da sociologia de Pierre Bourdieu, substituindo o termo “escritor” por “historiador” (CHARTIER, 2009, p. 19), refletem um avanço importante rumo à possibilidade de escrevermos a própria história, nos inscrevendo nela e a partir dela, e, com isso, podermos contribuir para o acervo de pesquisas acadêmicas que compartilham temas voltados à educação básica, realizando algo que, além do valor acadêmico, revela-nos enquanto educadores literários, e se revela a nós, educadores literários, como um ponto de vista localizado

num espaço social capaz de cooperar para que sejamos, de verdade, transformadores desse espaço.

Capítulo 2

Estudos contemporâneos sobre o livro didático

2.1 A problemática dos conceitos sobre o livro didático

Antes de apresentarmos uma síntese de pesquisas sobre livros didáticos voltadas ao ensino de língua portuguesa e literatura no ensino médio, entendemos ser relevante localizar o livro didático numa dimensão sócio-política, bem como mostrar que não há consenso entre os estudiosos acerca do que seja esse objeto escolar. Também, achamos pertinente compendiar algumas obras que, embora não tenham como foco discutir apropriações do livro didático no ensino médio, apontam importantes reflexões relativas à metodologia da pesquisa científica, estudos socioculturais, teorias literárias, políticas educacionais ou práticas de ensino, além de se desenvolverem (como a nossa) na pesquisa de campo, dialogando, portanto, de alguma forma, com o estudo que empreendemos.

Antônio Augusto Gomes Batista (1999) remonta algumas representações do livro didático, pautadas na ideia de que é “um livro efêmero”; “desatualiza-se com muita velocidade”; “raramente é relido”; “poucas vezes é conservado em prateleiras pessoais ou de instituições”; “ocupa basicamente o tempo e a função escolar” e “deteriora rapidamente”. Entretanto, esse livro “menor” dentre os “maiores”, para o autor, não justifica o seu desprestígio social por três razões: a) ainda é a principal fonte de informação impressa apropriada por professores e alunos no contexto escolar brasileiro, b) desempenha um papel importante no quadro da produção editorial brasileira e c) estabelece, em parceria com a escola, relações complexas com o mundo da cultura. Segundo Batista,

Em síntese: o livro didático desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, conseqüentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento, assim como os processos sociais, culturais e econômicos de diferentes facetas da produção editorial brasileira significam também compreender o livro escolar brasileiro (BATISTA, 1999, p. 534).

Maria Amélia Dalvi (2011a), num movimento dialógico com Antônio Augusto Gomes Batista, reforça a importância de tomarmos o livro didático não apenas como fonte dos saberes escolares, mas também como objeto de pesquisa em educação, haja vista que, embora esses livros despertem interesse de educadores; de órgãos governamentais; da imprensa e das editoras; possivelmente (pensamos nós), por seus altos índices de

tiragens, tendendo a representar “mais que o dobro das vendas dos demais subsetores” (BATISTA, 1999, p. 532), “esse mesmo interesse não tem sido compartilhado, permanentemente, pela pesquisa educacional, assim como pela investigação histórica e sociológica sobre o livro brasileiro” (BATISTA, 1999, p. 530). Dessa forma, para justificar a urgência de uma compreensão do que venha a ser estudar esse objeto de ensino, a autora ressalta que:

Na atualidade, o livro didático (mesmo quando transmutado pelos sistemas de fichas ou de apostilas) tem um papel cujo alcance e dimensão é difícil precisar: sabe-se que é, no entanto, estrutural na consolidação de práticas de ensino-aprendizagem – no caso específico do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio, é importantíssimo na formação do leitor de Literatura, na perpetuação e renovação do cânone, na consolidação de práticas culturais que vão além do espaço da sala de aula e da atividade de leitura (DALVI, 2011a, p. 123).

Constata-se que o livro didático tem origem no século IV a. C. (DALVI, 2011a), surgindo, em princípio, com a finalidade de favorecer aos escolarizados o ensino da arte de falar em público. Portanto, a história do livro didático é atravessada, desde o início, pela preocupação com os modos de apropriação para fins sociais, constituídos tanto pela escrita quanto pela fala.

Interessa-nos, aqui, sem desmerecer a importância de dados recuperados da Antiguidade até as primeiras décadas do século XX, apenas traçarmos um breve panorama do livro didático brasileiro, com a clareza de que, na história desse objeto escolar no Brasil, “as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligadas ao ensino, mas foram resultado de decretos, leis e medidas governamentais” (CORACINI, 2011, p. 46).

Conforme Maria José Coracini (2011), as mudanças oriundas de documentos oficiais (quase sempre impostas) raramente visaram a interesses populares, mas, sobretudo, atenderam a interesses políticos. Para a autora, quatro momentos foram marcantes na trajetória do livro no Brasil: a) a partir de 1930, quando o *compêndio nacional* passa a ser produzido, devido aos altos valores dos livros importados; b) o ano de 1938, quando, mesmo exercendo mais a função de controle político-ideológico, deixando as preocupações didáticas em segundo plano, foi criada a *comissão nacional do livro didático*; c) a década de 1960, quando foi estabelecido o acordo MEC-USAID, responsável pela distribuição de milhões de livros didáticos gratuitamente aos alunos no Brasil, embora, também, essa parceria trouxesse resultados desastrosos, conforme

críticos da educação, pois vários níveis da escola brasileira eram controlados pelos Estados Unidos; e por fim, d) a década de 1980, quando medidas governamentais centralizaram a seleção e distribuição das obras. O que também não escapou a críticas, tendo em vista que os efeitos dessa política até recentemente refletiram na qualidade dos materiais; ou seja, grande parte dos livros indicados não possuía uma boa materialidade, continha erros de conteúdos e era inadequada aos alunos da escola pública.

Finalizando o trajeto percorrido pelo livro didático, Coracini (2011) salienta ainda que, em um contexto de efervescência crítica sobre o material escolar, surgem as apostilas, e lembra que elas em primeiro lugar foram apropriadas por “cursinhos preparatórios para ingresso na universidade e sua eficiência era atestada pelo número de candidatos que obtinha uma vaga nos cursos de ensino superior” (CORACINI, 2011, p. 47).

Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2002) também contribuem com a história do livro e da leitura (e, por conseguinte, com a nossa pesquisa) ao examinarem os percalços ocorridos para que a leitura literária se transformasse em prática social comum no Brasil. As autoras, em *A literatura rarefeita: leitura e livro no Brasil*, examinam o projeto catequético implantado pelos jesuítas, no período que parte da colonização até os primeiros anos de independência.

Vale lembrar ainda que, atualmente, a educação básica conta com programas federais que asseguram a distribuição gratuita de livros didáticos para todos os professores e alunos de escolas públicas, a fim de que sirvam de apoio ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), exemplo dessa política pública, é um programa executado em ciclos trienais alternados que objetiva subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Aos beneficiários do programa designa-se a obrigação de conservar e devolver os materiais (exceto os livros consumíveis), no final de cada ano letivo, para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

Antônio Augusto Gomes Batista (1999), no artigo “Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos”, que serviu de base para o capítulo “o conceito de ‘livros didáticos’, na obra *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*, publicada em 2009, com coautoria de Ana Maria de Oliveira Galvão, condensa

conceituações propostas por três estudos sobre os livros didáticos brasileiros, para afirmar que esses conceitos podem ser problemáticos. Nessas pesquisas, Alaíde Lisboa Oliveira é lembrada por entender o livro didático como “compêndios escolares e livros de leitura em classe”; Magda Soares por definir como “livro utilizado para ensinar e aprender” ou “livro propositalmente feito para ensinar e aprender”; e João Batista A. e Oliveira *et al.* por conceituarem o livro didático como “material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”.

Maria Amélia Dalvi (2011a), em revisão de literatura, após retomar os conceitos que Antônio Augusto Gomes Batista recuperou desses três outros estudiosos a respeito do livro didático, amplia o inventário das representações em torno do material de ensino, fazendo alusão à proposta de Oliveira, Guimarães e Bomény, que consiste em afirmar que “todo livro é ou pode ser didático” (DALVI, 2011a, p. 98), mas que se deve diferenciar o livro didático dos demais materiais escolares ou didáticos. A autora ainda reitera a conceituação proposta por Batista e Rojo, que sugere ser livro didático todo material impresso, seja em qual for o suporte, destinado ao processo ensino-aprendizagem, (mais precisamente) na educação básica e, por extensão, a cursos livres.

Uma das fragilidades do conceito atual de livro didático, de acordo com Antônio Augusto Gomes Batista, se deve a *heterogeneidade* dos suportes, pois se usa comumente o termo livro didático “para cobrir uma gama muito variada de objetos portadores dos impressos que circulam na escola” (BATISTA, 1999, p. 535). Noutras palavras, segundo Batista (1999), no bojo dessa diversidade de suportes, formas e usos textuais, há “uma homogeneidade para os textos escolares: trata-se, ao que tudo indica, de material impresso, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” (BATISTA, 1999, p. 536).

Para justificar que o livro didático é apenas um dos suportes textuais presentes em sala de aula, o referido autor assegura que, ao longo da história da educação brasileira, ainda há registros de coleções didáticas de formatos diferentes ao do livro. Um exemplo tomado para sua argumentação é a “pasta de Sargentim”, uma proposta didática bem sucedida na década de 1980. Outro exemplo citado é o “*conjunto de cartazes numerados* – organizados em álbuns – com cenas a serem reproduzidas pelos alunos em redações, no lado principal, e com objetos para permitir o ensino de operações aritméticas, no verso” (BATISTA, 1999, p. 535), elaborado pela editora

Melhoramentos, muito presente nas escolas primárias no início do século XX. Por último, Antônio Augusto Gomes Batista lembra *as cartilhas baseadas no método global*, entre o final da década de 1940 e meados de 1970 (as quais encontram produtos paralelos, hoje em dia, em livros acompanhados de diversos gêneros, como caderno de exercícios, CDs, folhetos e “kits” para experimentos), que consistiam em “materiais que se faziam acompanhar de cartazes que reproduziam, em maior escala, as folhas recebidas pelos alunos” (BATISTA, 1999, p. 535).

Outro aspecto que fragiliza as atuais conceituações acerca do livro didático, além da variação no processo de produção do livro didático e da diversidade de encenar sua leitura e utilização, está relacionado ao modo de reprodução, isto é, apropriar-se do termo impresso para se referir ao livro didático é arriscado, pois para Antônio Augusto Gomes Batista (1999), o primeiro conjunto de fenômenos históricos responsável pela instabilidade dos conceitos desse material surge a partir do que se pode denominar a *pré-história* de muitos livros didáticos. Ou seja, para o autor, os livros produzidos e comercializados por editoras, possivelmente se originaram da “imprensa escolar”, desenvolvida, em princípio, por professores, usando aparelhos mais rústicos, como o mimeógrafo, e, posteriormente, máquina de fotocópias e impressora, para produzir materiais escolares destinados à conclusão do ensino médio e à preparação para ingresso no curso superior. Além disso, Batista assevera que o mercado escolar tem se interessado pelas novas tecnologias de informação, produzidas pelas editoras, propondo incorporar às práticas de ensino o uso de computadores e *softwares* educativos⁹.

Dessa forma, Antônio Augusto Gomes Batista assegura que relacionar o livro didático ao termo impresso gera outro problema, pois

diferentes tipos de “impressos” estiveram ou estão se tornando presentes em sala de aula. Muitos deles resultam ou resultaram de um processo de produção editorial; outros, porém, são ou foram produzidos para escola ou na própria escola, por meio de reprodução gráfica mais simples ou pela escrita manual (BATISTA, 1990, p. 340).

⁹ De acordo com o Guia do livro didático 2015, das nove coleções aprovadas pelo MEC, uma delas vem acompanhada de um DVD com atividades e materiais complementares em meio digital, denominados “objetos de ensino digitais”: um complemento ao trabalho impresso, propondo “um conjunto de recursos (“Infográfico”, “Linha do Tempo”, “Jogo”, “Animação”, entre outros) que ampliam as atividades propostas na obra (BRASIL, 2015, p. 64) – o que confirma a ideia de Antônio Augusto Gomes Batista a respeito da variação e instabilidade que permeiam os conceitos atuais sobre o livro didático.

Nessa mesma esteira de discussão acerca dos diferentes usos e suportes de leitura, Roger Chartier, no livro *Os desafios da escrita*, chama-nos a atenção para as mutações sofridas pelo “livro” ao longo da história, afirmando que, a exemplo da troca do códex pelo livro impresso, estamos prestes a substituir o impresso pelo eletrônico, num processo de “transfiguração do leitor”, mas que, ao invés do fim definitivo (e imediato) de um em função da existência do outro, para as próximas décadas, provavelmente, haja “a coexistência, que não será forçosamente pacífica, entre as duas formas do livro e os três modos de inscrição e de comunicação dos textos: a escrita manuscrita, a publicação impressa, a textualidade eletrônica” (CHARTIER, 2002, p. 107).

Também Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2009) reforçam essas ideias, sob a ótica da história da escrita, que as mutações dos suportes foram acompanhadas pelas diferentes formas de escrever, e que:

Com o passar do tempo, a difusão da escrita acompanhou-se da multiplicação dos suportes que garantiam seu registro: tabuletas de argila, madeira, pedra, pergaminho, papel, disco rígido, CD e *pendrive*, a escrita experimentou as possibilidades mais diferentes de armazenamento, algumas mais frágeis, outras supostamente mais resistentes, capazes de conservar seu conteúdo por séculos (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 29).

Como fechamento das questões que se voltam à problemática do conceito do livro, Antônio Augusto Gomes Batista mostra que as condições de produção dos textos e impressos didáticos são decorrentes do complexo inter-relacionamento de diversas condições, dentre elas: a) aquelas ligadas a fatores de ordem econômica e tecnológica; b) as alterações no modo de encenar sua leitura e utilização; c) as alterações no modo de elaboração e produção editorial do livro ou impresso e d) mudanças na comercialização do livro e no seu tempo de vida útil. Para o autor, o livro didático “é um campo por excelência da ideologia e das lutas simbólicas e revela sempre, pelas suas escolhas, um viés, um ponto de vista parcial e comprometido sobre a sociedade, sobre seu passado, seu presente e seu futuro” (BATISTA, 199, p. 566). Além disso,

Qualquer conceituação constituída é dependente dos interesses sociais em nome dos quais se produzem, utilizam-se e se estudam livros didáticos. Refletir sobre esses interesses e seus condicionamentos no livro que se produz, se utiliza e se estuda é, assim, um primeiro passo fundamental para se construírem definições e investigações que expressem a complexidade desse gênero de produção e não apenas nossos pontos de vista, parciais e interessados, a respeito dos textos, impressos e livros didáticos (BATISTA, 1999, p. 570).

2.2 Pesquisas desenvolvidas em campo sobre o ensino de literatura no ensino médio

A síntese das pesquisas de Leahy (2000), Cereja (2004) e Oliveira (2008; 2013) nos parece apropriada, visto que elas possuem algumas características semelhantes ao nosso trabalho, principalmente por se tratarem de estudos que se desenvolvem em campo.

Na pesquisa *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, Cyana Leahy analisa o papel dos estudos literários sob a ótica sociocultural. Nessa obra, a autora entende a educação literária como “uma representação simbólica das sociedades”, ampliando, assim, as reflexões sobre a importância do ensino de literatura para a compreensão individual e social, numa dinâmica que coloque à mesa (para discussão), também, questões culturais e sociopolíticas mais amplas. Ao adotar como metodologia observações de aula de literatura e entrevistas com alunos e professores de diferentes redes de ensino no Brasil e na Inglaterra, a pesquisadora aponta novos trajetos para as propostas pedagógicas praticadas em ambas as sociedades, deixando evidente que não há conteúdo em nenhum dos dois paradigmas. Para ela (o que, a nosso ver, é legítimo), o ensino brasileiro está muito centrado no livro didático¹⁰ e no ensino da historicidade, o que leva professores e alunos a não buscarem outras fontes de informação; e a não estabelecerem confrontos entre textos literários e textos históricos; impossibilitando, dessa forma, a distinção dos diferentes tratamentos que cada texto exige, conforme os diferentes contextos sociais e distintas situações de uso da palavra. Já na Inglaterra, as inadequações detectadas por Cyana Leahy perpassam os programas de educação literária, que delegam aos professores o papel de transferência de um saber pronto, substituindo, em sala de aula, relações democráticas pela figura de um profissional que atua como crítico e juiz de valores. Ela observa que, nesse modelo de ensino de literatura, tanto a teoria que aprofunda e problematiza os conceitos quanto a apropriação de uma linguagem para a expressão da compreensão intuitiva do aluno não são prioridades. Frente a isso, deixa-nos a sugestão de que:

O principal objetivo para se ter um modo ideal de educação literária requer mudanças nas macroestruturas de poder educacional, onde legisladores decidem os programas, os salários, os recursos e os fins. A única maneira de

¹⁰ O recorte do trabalho que contempla o uso do livro didático no ensino de Literatura interessa-nos mais intimamente, por estabelecer pontos de contatos com outras referências adotadas no *corpus* da nossa pesquisa e por estar de acordo com o que acreditamos e experienciamos em nossas práticas de ensino.

conter os riscos de influências culturais e sociais ocultas seria o domínio de teorias literárias, jamais de modo formalista, mas sim através de uma formação em reconhecimento crítico das diferentes maneiras de ler, que estão intrinsecamente vinculadas ao modo de ver as questões sociais (LEAHY, 2000, p. 280).

Interessamo-nos mais particularmente pelas abordagens metodológicas desse trabalho de campo, por, em nossa pesquisa, trilharmos caminhos parecidos, posicionando-nos como narradores internos ao texto, enquanto, ao mesmo tempo, situando-nos como observadores externos, com função de analisar, categorizar, interpretar a própria narrativa e a de outros em contextos de educação literária.

Conforme Leahy (2000), na maioria das situações de coleta/produção de dados, ela atuava como observadora não participante, mas por vezes se incluía nas atividades, considerando que a observação “pura” pode ser um período de desconforto para o pesquisador, ao passo que a distância, nesse caso, permite uma visão melhor dos outros e de si mesmo. Ela utilizou como recursos técnicos a gravação de fitas, amostras de trabalhos escritos, anotações de informação visual, informação sobre estruturas das aulas, estratégias e formas de interação professor-aluno.

As entrevistas realizadas por Leahy (2000), ancoradas, sobretudo, pelo pensamento de Pierre Bourdieu acerca de *habitus*, iniciavam-se por um conjunto de perguntas pré-estabelecidas, todavia processadas de forma a não priorizar a rigidez, e sim o engajamento em conversa dinâmica. Professores e alunos foram abordados, com o objetivo de esclarecer “primeiramente o *habitus* de cada professor, examinando a definição dos ambientes sociais, econômicos e culturais de origem, em conexão com o desenvolvimento de hábitos de leitura e a escolha profissional” (LEAHY, 2000, p. 55).

Como sugestões e recomendações endereçadas ao ensino de literatura no Brasil, Cyana Leahy adverte que até mesmo “programas e currículos indesejados [podem] ser tratados de forma crítica, atendendo às necessidades de problematização consciente de questões sociais e políticas” (LEAHY, 2000, p. 279). Quanto ao uso do livro didático, ela reitera que, ao invés de usá-lo como fonte única de verdade informativa,

professores e alunos poderiam interagir mais criativamente propondo, discutindo e até lutando por mudanças curriculares, consultando outras fontes de informação, confrontando os textos literários com textos e documentos históricos, para distinguir os tratamentos literários (dos históricos) dados aos contextos sociais, e o uso artístico que se faz da palavra em tais situações (LEAHY, 2000, p. 279).

A segunda pesquisa, realizada por William Roberto Cereja, trata-se de uma tese de doutorado intitulada *Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio*, publicada em 2005, pela editora Ática, com o título de *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. A exemplo de Leahy, o autor desenvolve seu trabalho em campo, e aponta deficiências no ensino de literatura no Brasil.

William Roberto Cereja (2004) se vale da ideia de diferentes instrumentos de avaliação terem atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras, para discutir as atuais práticas de ensino da literatura no Brasil. Assumindo o pressuposto de que o ensino de literatura no ensino médio não tem dado conta de formar leitores competentes de textos literários ou não literários e nem de consolidar hábitos de leitura, o autor “aponta para a necessidade de rever a atual prática escolar, bem como redefinir o papel do ensino de literatura na disciplina Língua Portuguesa” (CEREJA, 2014, p. 17).

Como diversos outros estudiosos contemporâneos que se dedicam às questões educacionais, Cereja (2004) afirma que:

[...] a organização dos conteúdos, apoiada na historiografia literária, privilegia o enfoque cronológico de movimentos, gerações e autores, com suas respectivas obras de destaque. Estudar literatura, sob essa perspectiva, quase sempre é o mesmo que conhecer, geralmente de forma passiva, aquilo que os “bons” escritores (com todas as falhas e injustiças que historicamente sempre ocorreram nessa avaliação) escreveram ao longo da história de nossa cultura. Trata-se, pois, de uma concepção conteudista e enciclopédica de ensino de literatura (CEREJA, 2004, p. 18).

Nessa pesquisa, Cereja (2004), também, utiliza uma metodologia que envolve relatos de professores e alunos, análise de documentos oficiais, livro didático e historiografia literária em sala de aula. O autor se baseia nas contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin, Antonio Candido e Hans Robert Jauss, para formular uma nova proposta de ensino, que toma por base o princípio do dialogismo de Bakhtin, visando integrar as abordagens sincrônicas e diacrônicas da Literatura.

Em síntese, essa nova proposta consiste num conjunto de atividades de leitura de diferentes gêneros textuais (literários e não literários), elaboradas para alunos de ensino médio. A fim de esclarecer o porquê (e o como) fazer diferente, essas atividades vêm acompanhadas de discussões e justificativas teórico-metodológicas para auxiliar a compreensão do professor.

Dentre as ideias que estão presentes (e, de certo modo, convergem), tanto na pesquisa de Cereja quanto na nossa pesquisa, destacamos a “simbiose” entre a escola, o vestibular e o livro didático e as iniciativas governamentais voltadas à educação básica. Numa mão, encontramos um cenário em que o livro didático, a escola e o vestibular contribuem

decisivamente para criar o impasse em que se encontram as escolas e os professores atualmente, que menosprezam sua importância social e sua força política e contentam-se com as migalhas de prestígio que advêm da aprovação de seus alunos no exame vestibular (CEREJA, 2014, p. 319),

promovendo, assim, o processo de manutenção de um modelo de ensino. Noutra mão, temos os governos estadual e federal, por meio de suas políticas de ensino, de políticas como Saeb e Enem, de publicações como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, os PCNEM, CBCEE e outros documentos oficiais, exercendo papel de centro catalisador do processo de mudanças ou, noutra perspectiva, de consignadores da manutenção de práticas desiguais de acesso à produção e saber literários.

Por fim, a terceira e a quarta pesquisas às quais nos referimos tratam da dissertação de mestrado e da tese de doutorado de Gabriela Rodella de Oliveira: trabalhos que podemos qualificar como importantes contribuições no campo acadêmico de pesquisas voltadas à educação literária.

Na dissertação *O professor de português e a Literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino*, Oliveira (2008) analisa as relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino da rede estadual da cidade de São Paulo. A autora, combinando dois métodos de pesquisa (quantitativo e qualitativo), configura um perfil médio do professor da rede estadual de ensino médio na cidade de São Paulo, investigando dados sobre a formação de 87 professores, seus hábitos de leitura, suas concepções acerca da literatura, suas práticas de ensino literário, bem como as características socioculturais desses profissionais. A pesquisa teve como base teórica as análises sociológicas desenvolvidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, as considerações sobre a história da leitura feitas por Chartier e Darnton, além de estudos sobre o leitor crítico realizados por Jauss e Eco e os apontamentos de Baudelot, Cartier e Rouxel sobre formação de sujeitos leitores. Dentre os resultados obtidos por Oliveira (2008), temos a ideia de que *capital cultural* e a presença de figuras marcadas (e,

marcantes) pela relação com a leitura interferem decisivamente no êxito escolar dos alunos envolvidos na pesquisa.

Já a tese de Gabriela Rodella de Oliveira, intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, interessa-nos mais particularmente, pelo recorte do tema e pela metodologia adotada, a qual, conforme já mencionamos inicialmente, desenvolve-se, também, como a de Leahy (2000), a de Cereja (2004) e a nossa, em campo escolar.

A pesquisadora propõe uma análise de práticas de leitura de alunos dos primeiros anos do ensino médio de duas escolas da rede pública e de duas da rede privada. Utiliza, para produção de dados, questionários e entrevistas com alunos e conversas com professores. Ao cruzar informações de aspectos qualitativos com outras de aspectos quantitativos, Gabriela Rodella de Oliveira verifica que a leitura acompanha a vida dos alunos, entretanto, há um desencontro entre o que a escola propõe como objeto de estudo literário e as leituras que de fato interessam aos alunos que frequentam a escola.

Essa pesquisa distancia-se da realizada por William Cereja, no tocante à influência socioeconômica nas práticas de leituras dos alunos. Contrariando os resultados obtidos por esse autor em sua pesquisa, Gabriela Rodella de Oliveira afirma que “os níveis socioeconômico e de formação das famílias de origem desempenham papel importante na determinação dos *habitus* e disposições que conduzem as práticas de leituras bastante diferentes” (OLIVEIRA, 2013, p. 262). Para ela, fica evidente que:

[...] as diferenças no que tange ao acesso ao objeto livro e os modos cotidianos de praticar a leitura – em quais espaços e em quais momentos – variam de modo expressivo entre as populações pesquisadas. Ademais, as escolas reproduzem esses níveis socioeconômicos, o que faz com que os alunos que mais necessitam de contato com os livros fora de suas sejam os que menos tenham acesso a eles (OLIVEIRA, 2013, p. 262).

Para Cereja (2004) é falso imaginar que nas famílias de maior poder aquisitivo os jovens necessariamente gostem mais de ler. Ele entende que o sucesso do trabalho com leitura na escola, além do contato direto com os livros, depende muito do estímulo do professor e de como se dão as interações em torno do livro. Entretanto, cabe aqui advertimos que as divergências de resultados entre as pesquisas de Cereja e de Oliveira justificam-se aparentemente não por oposições de pensamentos entre os dois autores,

mas por entradas em campos distintos, por objetivos e procedimentos metodológicos diferenciados.

Após essa breve exposição de quatro importantes pesquisas desenvolvidas em campo, sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio, procuramos, no item seguinte, partindo da proposta (e, adotando uma metodologia similar) de uma pesquisa de Maria Amélia Dalvi acerca dos livros didáticos de língua portuguesa e literatura concernentes ao ensino médio, sintetizar em quadros gerais o conjunto de estudos realizados a partir do século atual.

2.3 Um panorama sobre as pesquisas que pensam a literatura no livro didático de ensino médio

Maria Amélia Dalvi no artigo “Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação”, publicado pela revista *Eutomia*, em janeiro de 2013, foca seu olhar para as dissertações e teses que pensam a literatura no livro didático de ensino médio, entre os anos 2001 a 2011. A autora produz os dados desse trabalho, apropriando-se do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com acesso pelo sítio eletrônico <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>, que, segundo ela, “atualmente, é o mais completo, quando se põe como meta o conjunto da pós-graduação no país” (DALVI, 2013b, p. 388). Para Dalvi, esse trabalho não se destina a apenas empreender uma revisão bibliográfica, mas também a “entender como a literatura nos livros didáticos de Ensino Médio é lida pelas pesquisas contemporâneas, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação” (DALVI, 2013b, p. 390), e, por extensão, possibilitar reflexões mais amplas (e não menos verticalizadas) acerca dos saberes que constituem o universo acadêmico, e nele são constituídos.

Adotando princípios teóricos propostos pela História Cultural, em particular, o pensamento do historiador francês Roger Chartier, Maria Amélia Dalvi, no referido trabalho, evidencia algumas questões impostas pelo “presente”, em relação às pesquisas

acadêmicas e seus diferentes suportes; dentre elas destacamos: a) a importância de entender as dissertações e teses não como propriedade ou produto intelectual de um autor, mas de um conjunto de atores e fatores; b) as possibilidades para tomar a circulação das opiniões e conhecimentos – bem como a potencia(liza)ção dos “erros” e “falsificações” – como inscrição de leitores, rasurando qualquer noção estanque de autoria e c) a necessidade de pensar as novas configurações ou ordens (novos suportes e outros contextos, etc.) como parte do próprio processo de criação de leituras, ou de potencialização de sentidos.

Considerando a importância do trabalho de Dalvi (2013b) para nossa pesquisa e para outros estudos que privilegiam o recorte *literatura no livro didático de ensino médio*, remontamos o *corpus* selecionado, o qual se constitui de 13 resultados, expostos, aqui, numa ordem cronológica, compondo o seguinte panorama:

2001: *A ascensão da cultura e o livro didático de literatura no ensino* (dissertação), de Genoveva Maria Lage de Carvalho Schiavon.

2002: *A poesia de Álvares de Azevedo e o ultra-romantismo em livros didáticos do ensino médio* (dissertação), de André de Sena Wanderley.

2003: *O processo de formação do leitor de literatura no ensino médio: uma análise documental do tratamento metodológico dado aos textos literários, no livro didático* (dissertação), de Aldora Maia Veríssimo.

2004: a) *A leitura, o ensino de literatura e o livro didático: uma questão a ser discutida* (dissertação), de Maria Eugênia da Silva Viotto e b) *Literatura e Educação em tempos pós-modernos: uma abordagem nos livros didáticos do ensino médio* (dissertação), de Vania Lúcia Betazza.

2006: *A apresentação da literatura nos livros didáticos do Ensino Médio* (dissertação), Sonia Maria Ribeiro Jaconi.

2007: a) *A periodização literária: uma análise dos materiais didáticos em dois momentos do século XX* (tese), de Ricardo Magalhães Bulhões e b) *O livro didático de literatura para o Ensino Médio* (dissertação), de Eliana Andréia Bender.

2009: *A poesia de Manuel Bandeira em livros didáticos* (dissertação), de Evaldo da Mota Silveira.

2010: a) *De “romancistas do Nordeste” a “2ª fase da prosa modernista”*: um processo histórico de canonização literário-escolar em livros didáticos de português (dissertação), de André Barbosa de Macedo e b) *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático* (tese), de Maria Amélia Dalvi.

2011: a) *Afrobetizar: análise das relações étnico-raciais em cinco livros didáticos de literatura para o ensino médio* (tese), de Fabiana de Lima Peixoto e b) *Uma análise do*

livro didático Literatura Brasileira: tempos leitores e leituras, no tópico Trovadorismo e algumas sugestões de aplicação (dissertação), Regina Celli Santana Jardim.

As conclusões obtidas na leitura feita por Dalvi (2013b) sobre os dados concernentes ao inventário de pesquisas de pós-graduação em um período específico (2001-2011), cuja temática é literatura nos livros didáticos de ensino médio, que revelam um pouco da linha teórico-metodológica adotada em nossa pesquisa são: a) que há sensível influência de trabalhos calcados nas contribuições da Estética da Recepção, do Círculo de Bakhtin, da História Cultural e dos Estudos Culturais (em nosso caso, a opção pela História Cultural) e b) que há um diálogo recorrente com os documentos oficiais (p. ex., Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Guia do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Já quanto às que se distanciam da natureza de nosso trabalho temos: a) que há predomínio das pesquisas bibliográfico-documentais (haja vista que nossa pesquisa se desenvolve também em campo); b) que o livro didático é analisado, prioritariamente, como uma fonte – e não como um objeto – de pesquisa e c) que a incidência maior de análises recai sobre o conteúdo e a natureza didático-pedagógica do material em exame, com poucos ou inexistentes trabalhos sobre a materialidade e a textualidade, sobre a editoria e a autoria, sobre a apropriação escolar, sobre a memória, sobre as políticas públicas e sobre a constituição da(s) disciplina(s) de língua e de literatura (em nosso caso, o recorte incide na apropriação escolar).

Posto isso, podemos afirmar que o nosso trabalho encontra alicerce no pensamento de Maria Amélia Dalvi sobre demandas de pesquisa acadêmica, pois, para a autora,

o estudo sobre os estudos em torno da literatura no livro didático de ensino médio é (sempre, e cada vez mais) necessário, seja pela importância desse objeto cultural privilegiado na economia da edição, seja por seu impacto social na organização das práticas de leitura literária (em um país cujo principal irradiador é a escola), seja pelo histórico desprestígio dos estudos sobre o livro didático e sobre as aproximações entre literatura e educação, seja pela fragilidade de nosso ensino médio, seja pelo papel da literatura no livro didático de ensino médio na constituição de leitores de literatura, na confirmação do cânone literário e, por fim, na consolidação de conteúdos e métodos. Mas, talvez mais do que todos esses motivos, o estudo sobre os estudos em torno da literatura no livro didático de ensino médio, pela via das pesquisas de pós-graduação, nos permita entender melhor os campos em que nos inserimos como pesquisadores e professores e nos permita pensar nosso próprio tempo: ele mesmo como desafio à escrita de uma história – cujo referente preferimos que seja ambivalente – de nossa cultura (e, assim, de nossa vida) universitária (DALVI, 2013b, p. 404).

No livro *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático*, definido pela autora como uma “versão revista (e bastante diminuída)” de sua tese apresentada ao Programa de pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2010, Maria Amélia Dalvi, tomando como *corpus* do trabalho um livro de Língua Portuguesa bem sucedido na avaliação do PNLD e de ampla aceitação no campo de materiais didáticos, analisa modos como o poeta Carlos Drummond de Andrade foi representado e (re)apropriado pelo livro didático.

Para a autora, a representação que o livro didático propõe sobre Carlos Drummond de Andrade seria uma espécie de “colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento” (DALVI, 2011a, p. 42). Trata-se de uma invenção de um poeta cuja obra passa a ser despojada do dado corrosivo. Isso surgiria a partir de um “código geracional”, capaz de fazer perpetuar, por exemplo, os mesmos autores, os mesmos poemas e uma repetição de propostas de exercícios que induzem a uma leitura estereotipada.

Maria Amélia Dalvi, mesmo entendendo (e, não desprezando) a necessidade de organização fragmentada e parcial, inerente a qualquer material didático, coloca em xeque a tendência do ensino de literatura que desconsidera o caráter ativo da leitura; ou seja, para ela, “a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo e só se completa com a atividade de leitura” (DALVI, 2011a, p. 43).

Sendo assim, a pesquisadora alerta-nos para a necessidade de encararmos o livro didático como um recurso importante para a educação literária no ensino médio atual, mas sem levá-lo ao pedestal, sacralizando-o. Ela sugere que o livro didático deva ser um espaço de rasura, a fim de que se revelem (na leitura) e sejam reveladas (pela leitura) as marcas do leitor. Para Dalvi,

O que não nos parece possível é manter o livro didático como único material de consulta, como ponto de partida e de chegada nas incursões pela leitura e literatura: o mundo precisa ser maior do que aquele apresentado pela indústria que o sustenta da mesquinharia de novas práticas de educação formal. Precisamos aprender a desconfiar dos livros e demais materiais didáticos – e ensinar nossos alunos a fazerem o mesmo: isso não significa necessariamente descartá-los. Precisamos aprender que os textos estão no mundo para serem rasurados e que isso é legítimo, interessante, necessário (DALVI, 2011a, p. 233).

Essa obra é lida por nós de um modo especial, pois é resultado de um levantamento amplo e minucioso acerca de pesquisas contemporâneas sobre o ensino de literatura e o

livro didático. Na primeira parte da seção denominada “Pesquisas sobre livros didáticos”, Maria Amélia Dalvi apresenta informações importantes a respeito desse material escolar, em âmbitos nacional e internacional; já na segunda, a autora apresenta “pesquisas sobre os livros didáticos, voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, privilegiadamente no Ensino Médio” (DALVI, 2011a, p. 97).

Levando em conta que o recorte de nossa pesquisa também privilegia o ensino de literatura no livro didático voltado ao ensino médio, entendemos que remontar o que já foi garimpado por Dalvi (2011a), na segunda parte da referida seção, seja um passo a mais rumo à tentativa de filtrar o que se tem escrito e lido sobre nosso objeto de estudo nos últimos tempos. Antes, porém, importa-nos lembrar que isentamos as que já foram mencionadas no *corpus* do trabalho “Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação”, acima exposto, haja vista que o artigo é parte de um projeto maior: a tese de Maria Amélia Davi, que, por (con)sequência, gerou o livro.

Nesse sentido, as dissertações que, para a autora, guardam alguma semelhança com sua pesquisa são:

- a) *Tratamento das letras de Música em Manuais Didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio* (2005), de Gilberto Fabris;
- b) *Ironia em crônicas de Carlos Heitor Cony: uma proposta de ensino* (2006), de Márcia Oliveira Pinto;
- c) *A recepção de Manuel Bandeira na sala de aula: entre a fragmentação de poemas e a libertação do lirismo* (2007), de Plínio Rogenes Franca Dias.

Já para além daquilo que oferecem as Plataformas Scielo, o Banco de Teses e Dissertações da Capes e o sistema Comut, Maria Amélia Dalvi (2011a) alude aos seguintes trabalhos:

- a) “Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos” (2005), de Andrea Antolini Grijó e Graça Paulino [artigo em periódico];
- b) “O livro didático de português no Ensino Médio: um olhar sobre o enfoque dado ao estudo da literatura” (2007), de Marcio Henrique e Miguel Fecchio;
- c) “A fragmentação do ensino de literatura nos livros didáticos e sua abordagem na sala de aula” (2008), de Silvana Rodrigues Quintilhano e Eliane Segato Rios Registro;

- d) “Fragmentos versus contextualização: livros didáticos de Literatura no Ensino Médio” (2009), de Giovana Antonelo e Alexandra Pinheiro;
- e) “O letramento literário no livro didático do Ensino Médio” (2009), de Hélio Castelo Branco Ramos;
- f) “Perspectivas críticas sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio” (2009), de Adriana da Costa Teles;
- g) “Repensando o Ensino de Literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro” (2009), de Flávia Brocchetto Ramos e Tarciana Zanolla.

Como conclusão do esboço feito por Dalvi (2011a) acerca desses estudos aparecem: a) o predomínio, respectivamente, da crítica sociológica (ou sócio-histórica) e das pesquisas bibliográfico-documentais, quanto às questões epistemológicas e metodológicas e b) os resultados, em geral, apontando para a ineficiência ou impertinência dos livros didáticos, em relação aos conteúdos e/ou à apresentação didática.

Durante o percurso de estudos, procurando nos orientar muitas das vezes por pegadas de outros pesquisadores, (re)visitando trabalhos por eles analisados (ou, tão somente, mencionados), e utilizando também ferramentas semelhantes, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes, diferentes plataformas oficiais de publicações de pesquisas e até mesmo sites de buscas na Internet, encontramos, no caminho, outros importantes trabalhos, sobre os quais pretendemos esboçar pequenas sinopses.

Na tese de doutorado intitulada *O texto, o pretexto e o contexto: Ensino de Literatura após a Reforma do Ensino Médio* (2008), Ana Beatriz Cabral, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, procura investigar o ensino de Literatura, após a reforma desse nível de ensino, delineando três campos teóricos convergentes: a literatura e seu ensino, a reforma educacional como política pública de Estado e os professores e seus saberes. Esse trabalho, além de selecionar documentos oficiais como fonte de estudo, apresenta também aproximações metodológicas com nossa pesquisa. Foram produzidos dados para análise, por meio de questionários aplicados a 38 professores de literatura de escolas de ensino médio, no Distrito Federal, e escolhidos 02 professores para realização de entrevista. Uma de suas conclusões acerca do ensino de literatura, pós reforma do ensino médio no Brasil, centra-se na ideia de que:

Mudam-se, portanto, os discursos, as práticas são revestidas de novas cores, mas, no fundo, ainda é a mesma. A mudança ocorre apenas na aparência, na superfície, o que reafirma os dados negativos obtidos, pois a reforma parece não ter ainda se realizado ou mesmo não ter sido “para valer” (CABRAL, 2008, p. 219).

Já em *A leitura no livro didático do Ensino Médio: Decodificação ou construção de sentido?* (2009), Maria Anunciada Nery Rodrigues estuda o livro didático de português do Ensino Médio *Português: literatura, gramática, produção de texto*, de Leila Lauar Sarmiento e Douglas Tufano, objetivando investigar se o espaço destinado, nesse material didático, ao trabalho com a leitura tem contribuído, de fato, para a formação de um leitor competente, ou se é só mais um instrumento, entre tantos outros, que apenas prega um discurso em consonância com os PCNs. Como resultado, Rodrigues (2009) constata que: a) Obras como a que ela analisou não contribuem satisfatoriamente no processo de formação de um leitor crítico e consciente de sua cidadania; b) O livro didático analisado tem um discurso consoante com os PCNs, mas, na prática, grande parte de suas atividades não desenvolve a percepção crítica do aluno; e c) Em suma, as propostas de leitura/compreensão textual da obra perscrutada assumem o caráter de decodificação de informações, e negam a possibilidade de múltiplos sentidos inerente às práticas mais cômicas de leituras literárias.

Também no artigo *O modernismo nos livros didáticos de ensino médio: os temas e textos tidos como fundadores e a formação do leitor escolarizado*, Maria Amélia Dalvi (2011b), sob a ótica cultural, apresenta resultados de uma pesquisa concernente ao Modernismo Brasileiro em livros didáticos contemporâneos. A autora apresenta sínteses de pesquisas voltadas aos livros didáticos e suas (inter)relações com a formação do leitor escolarizado no Brasil. Em seguida, contextualiza historicamente o sentido de “moderno” e “modernismo” e apresenta, em tabela, dados relacionados a esse amplo movimento cultural contidos em quatro livros didáticos contemporâneos. Finalmente, Dalvi (2011b) defende que, talvez, um livro didático menos previsível, que não se rendesse à abordagem interessada apenas por um círculo específico de produções, especialmente as de Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade, tomadas como modelares para atribuir características ao Modernismo brasileiro, fosse um instrumento de crítica a tudo que reproduz um modelo de identidade estanque e essencialista.

Por último, na dissertação de Mestrado, com o título de *O livro didático e o cânone literário-escolar (1930 – 1945)*, Rita Sampaio (2010) investiga a presença de autores

modernistas no livro didático da Companhia Editora Nacional, entre 1930 e 1945, com o objetivo de entender como ocorreu a escolarização (no sentido de pertencer ao universo escolar) desses autores. A exemplo dos trabalhos de Dalvi (2011a; 2011b) e, também, de nossa pesquisa, Sampaio (2010) adota a História Cultural, como referência teórica, em especial, os estudos da história do livro e da leitura. Essa pesquisa se presta a entender o material didático como espaço de legitimação (e consagração) literária, estabelecendo semelhanças com o trabalho de Dalvi (2011b), principalmente por conferir que a presença/manutenção de certos autores nos livros didáticos não ocorre necessariamente por questões estéticas, mas, sobretudo, por razões relacionadas ao ensino da língua, à política educacional e ao mercado editorial.

Podemos observar, de modo geral, que as pesquisas que recortam o ensino literário atravessado pelo livro didático no ensino médio sinalizam que: a) apesar de surgirem novas propostas para o ensino de literatura, nos últimos anos, na prática escolar houve pouquíssimas mudanças; b) há uma necessidade urgente de reavaliar o processo de formação do professor e de rever o cânone literário, trazendo para debate em sala de aula as leituras ditas como “marginais”; e c) é imprescindível o trabalho com textos autênticos e integrais, em sala de aula — o que não significa abolir o livro didático das práticas escolares, mas fundar um modo de não se limitar às concepções redutoras de texto e de leitura não raramente encontradas nesse material, levando-nos a crer que o mais adequado, talvez, seja nos apropriarmos desse recurso, como apenas (mais) um instrumento de apoio ao trabalho docente, nas aulas de literatura.

Capítulo 3

Orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio

3.1 Orientações teórico-metodológicas oficiais: permanências e rupturas

Apesar de nas últimas quatro décadas as discussões em torno do ensino de literatura e das práticas escolares de (não)leituras literárias terem sido intensificadas (DALVI; REZENDE; FALEIROS, 2013, OLIVEIRA, 2013), não houve, ainda, no campo escolar, uma mudança significativa, a ponto de delegar à literatura um lugar de destaque no rol das disciplinas e/ou conhecimentos fundamentais para a formação dos alunos.

Os avanços tecnológicos e seus efeitos na sociedade atual, destacando, em primeiro plano, as inundações informativas que progressivamente atingem todos os níveis e ambientes sociais, cobram da escola uma nova postura no cumprimento da tarefa de (re)construir a relação pedagógica entre professor e aluno. Caso contrário, conforme afirma Robson Coelho Tinoco, essa nossa nova escola “estará fadada a perder o rumo da história nacional, regional e mundial” (TINOCO, 2013, p. 137).

Partindo do princípio de que há uma urgente necessidade de se romper com o velho paradigma educacional, no tocante ao ensino de literatura, conforme pudemos observar nas pesquisas contemporâneas sobre o livro didático, assentam-se as seguintes questões: Para que ensinar literatura? O que ensinar em literatura? E como ensinar literatura?

Algumas sugestões de respostas possíveis para estes questionamentos, de alguma forma e em certa medida, estão, também, dispostas no conjunto de documentos de orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio, publicados pelos governos federal e estadual, com o fito de contribuir com as práticas docentes nesse nível de ensino.

3.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

No primeiro capítulo de um recente documento publicado em 2013 pelo MEC para o curso de formação de professores do Ensino Médio, intitulado “Pressupostos e

fundamentos para um ensino médio de qualidade social: sujeitos do ensino médio e formação humana integral”, além de observarmos importantes pontos concernentes à necessidade de superar o caráter enciclopédico, dualista, fragmentado e hierarquizante do currículo do ensino médio em defesa de um currículo mais humano e integral, construído coletivamente pelos sujeitos da educação, encontramos um breve relato sobre o que dizem as teorias críticas sobre o currículo.

Consta no referido documento (MEC, 2013) que, a partir da década de 1970 as perspectivas tradicionais que se orientavam, na construção do currículo, pela transferência de técnicas de organização do trabalho fabril para a escola, e que, posteriormente, apoiaram-se em quatro questões básicas: a) Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?, b) Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?, c) Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? e d) Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?, compreendendo a busca da eficiência do currículo por meio de procedimentos técnicos adequados, foram alvos das teorias críticas, que “questionam a busca da eficiência (pedagógica e social) e a redução do currículo somente à sua dimensão técnica” (MEC, 2013, p. 13), ignorando, assim, a dimensão política.

De acordo com os autores do documento (MEC, 2013), as teorias críticas perpassam a ideia de que “as decisões sobre o currículo compreendem dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia etc.” (MEC, 2013, p. 14). Essas teorias são abordadas, de maneira bem sucinta, tomando como referências as ideias dos seguintes autores: a) Michael Apple (1982) – acredita que há uma relação estreita entre os modos como se organiza a produção da vida em sociedade e o modo como se organiza o currículo, reforçando que o campo cultural no qual o currículo está inserido não é um simples reflexo das relações econômicas, ou seja, as estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência, pois ela precisa ser conquistada no próprio campo da cultura e b) H. Giroux (1983) – acredita que as abordagens tradicionais são orientadas por uma racionalidade técnica, instrumental, que atribui ao currículo uma dimensão utilitarista, fundamentada nos critérios de eficiência, ignorando, pois, sua dimensão histórica, ética, política. Dessa discussão saem duas perspectivas de currículos: a) a que adapta os indivíduos à

sociedade e b) a que comporta a resistência às formas de dominação – política, econômica, ideológica.

Tais levantamentos acerca de currículo se somam às ideias de André Chevel, quando o autor se refere à história das disciplinas:

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe a escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquela apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e as transformações históricas da escola (CHEVEL, 1990, p. 219).

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), fruto das políticas educacionais que visam à transformação do ensino, não são atos administrativos normativos, ou seja, não têm força normativa, não são a rigor imposições. Eles são ferramentas de orientação para “facilitar” e “otimizar” a organização dos conteúdos curriculares, elaborados em cumprimento ao artigo 9º, inciso 4, da LDB 9.394/96, o qual incube à União

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica e comum (MEC, 1999, p. 41).

Publicado em 1999, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, quando o ensino médio passa a fazer parte da Educação Básica, os PCNs para esse nível de ensino baseiam-se no domínio de competências¹¹ e não no acúmulo de conteúdos. Visam à contextualização do conhecimento e à interdisciplinaridade, além de uma formação que busca o preparo científico e a capacidade de o aluno apropriar-se das diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação (MEC, 1999).

De acordo com William Roberto Cereja (2004), o impacto dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) no contexto escolar foi bem menor que o dos PCNs de ensino fundamental, possivelmente por dois motivos: a) o documento destinado ao ensino médio é conciso e, em consequência disso, não desenvolve as “inovadoras” concepções de ensino de língua e literatura às quais alude, impossibilitando, assim, que haja uma reflexão mais consistente sobre as práticas

¹¹ Embora já haja uma ampla discussão crítica atinente à adoção oficial do discurso das competências, como esse não é nosso objeto, não incorporaremos aqui essa discussão.

docentes e b) diferentemente do ensino fundamental, em que a publicação dos PCNs coincidiu com a implantação do PNLD, destacando esses dois objetos entre os temas de maior interesse nas pautas de discussão dos profissionais de ensino, os PCNEM surgem de forma solitária, isolada do livro didático, visto que, até então, não havia políticas para a compra e distribuição desse material de maneira sistemática e programática para alunos do ensino médio.

De fato, nos parecem pertinentes essas observações feitas por Cereja, considerando que, pelo menos no contexto de nossa experiência como professor, nesse período, pouco (ou quase nada) se discutiu, na escola, sobre o novo referencial, sendo provável que, até os dias atuais, muitos professores ainda não tenham afinidade com o conteúdo do documento.

William Roberto Cereja (2004) ainda observa que os PCNEM em si trazem uma proposta de reflexão distante da realidade docente, considerando se pautarem em contribuições recentes da análise do discurso, cujas ideias eram de difícil compreensão para a maioria dos professores atuantes no ensino médio, na ocasião de seu lançamento. Para o autor, a ampla insatisfação por parte dos professores e, conseqüentemente, o desestímulo para a renovação de práticas e métodos de ensino se deveu a três motivos:

Primeiramente, por conta da insuficiência teórica e prática do documento; em segundo lugar, porque fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; em terceiro lugar, porque, na opinião de muitos professores, a literatura — conteúdo considerado a “novidade” da disciplina no ensino médio — ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (CEREJA, 2004, p. 179).

No tocante à referência direta feita nos PCNEM à literatura, destaca-se a ideia de que o conceito literário seja discutível e de que a ênfase se dá na história da literatura, com o foco na compreensão do texto, sendo que nem sempre a “história” “corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (MEC, 1999, p. 137), devendo, portanto, ser deslocada para um segundo plano a história literária, bem como a literatura “integrar-se à área de leitura”.

Concordamos com Cereja quando afirma que “o documento levanta questionamentos importantes, mas não os desenvolve” e que “o documento não deixa claro o que fazer com os textos literários nem que textos literários deveriam formar uma antologia a ser

trabalhada em aula” (CEREJA, 1999, p. 180). Ainda vale acrescentar que, se o documento não propõe caminhos evidentes para a nova proposta de ensino de literatura, sugerindo apenas que a historicidade literária deva ser substituída por leituras de textos literários, é provável que isso tenha ocasionado um redirecionamento nos processos de publicação, escolha e uso dos livros didáticos, pois surge, obviamente, a necessidade de se ter critérios de seleção e organização de textos, que sirvam de referência para o professor de literatura.

Na prática, podemos observar, mesmo depois da publicação dos PCNEM, dos debates promovidos pela Secretaria de Educação, das supostas reflexões feitas pelos educadores e de investidas de editores na tentativa de adequar o livro didático à nova proposta curricular, que o ensino de literatura continua pautado em exercícios de “interpretações” que tendem à reprodução de conhecimento, que não favorecem o desenvolvimento do senso crítico do leitor, demonstrando, portanto, que esse documento e as ações tomadas a partir dele não contribuíram para que, de fato, houvesse uma virada significativa no trabalho com a literatura no ensino médio.

Esse cenário reflete a noção de *habitus*, cifrada por Pierre Bourdieu, em que a lógica de ruptura não está apenas no fato de o indivíduo tomar consciência da necessidade de mudança. A reforma educacional exige novas formas de socialização, pois

sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produtos de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Isso nos permite afirmar que não são os professores os mentores da reprodução, ou seja, os responsáveis diretos e exclusivos (e, de forma consciente) pela manutenção do sistema de ensino. É possível que suas atitudes sejam cerceadas, inconscientemente, pela ideia de que estão se adequando ao contexto, estão fazendo o que lhes parece justo, coerente e natural. Mesmo porque, frequentemente, grande parte deles não consegue, de imediato, visualizar novas possibilidades de ensino, visto que ao longo de sua trajetória escolar, constituiu-se no bojo de certo *habitus*, e agora passa a ser, também, reprodutora desse *habitus*.

3.3. Os PCN+

A base para a reforma educacional e consequentemente para a constituição dos PCNEM e, por extensão, dos PCN+ se deve ao fato de que “o novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante” (MEC, 2002, p. 7). Ele completa a educação básica e visa à preparação do estudante para a vida, para o exercício da cidadania e para o aprendizado permanente.

Os PCN+ aparecem no campo educacional como um complemento dos PCNEM, haja vista que estes apresentaram lacunas na elaboração, a ponto de não serem bem recepcionados pelos professores do ensino médio, a quem diretamente se dirigem. Seguindo a mesma ideia de outros documentos oficiais, os PCN+ não têm pretensões normativas, objetivam trazer orientações pedagógicas capazes de contribuir para a implementação das reformas da educação, visando à escola em sua totalidade. A parte desse suplemento dedicada à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para alcançar seu objetivo promete explicitar

a articulação das competências gerais que se deseja promover com os conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta, ainda, um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos, coerentes com essa articulação. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor em seu trabalho nas disciplinas, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola (MEC, 2014, p. 7).

É possível observarmos que os PCN+, além da proposta de contextualização do ensino, propõem ainda uma articulação maior entre as disciplinas, baseando-se na ideia de que o conhecimento isolado é frágil, superficial e se esvazia no transcorrer do tempo. Talvez, por isso, a literatura não ganhou um espaço próprio de discussão no documento. A nova proposta requer, para se formar cidadãos capazes de participar ativamente das relações sociais, a desfragmentação das áreas de conhecimento.

Ainda, verifica-se nos PCN+ um esforço na tentativa de convencer o professor de que:

É inegável que toda proposta de mudanças de que é alvo qualquer sistema passa, ou deveria passar, pela reflexão e eventuais adesão e ação dos profissionais que dele fazem parte. As rupturas efetivas de antigos paradigmas dependem sem dúvida da conscientização e da vontade de mudar

dos profissionais envolvidos, sem mencionar uma adequada transposição das ideias propostas no plano teórico para a prática (MEC, 2014, p. 82).

É evidente que o professor não dá conta de projetar sozinho essa virada educacional, sem a participação de toda equipe pedagógica e da comunidade escolar, e aí, deve-se, em especial, enfatizar a importância da família no processo. Entretanto, entendemos que cabe ao educador a responsabilidade de solidificar a proposta na sua prática docente. No entanto, ao aderirmos ao discurso oficial, tendemos a deslocar a responsabilidade do ente público para o profissional, como se qualquer mudança não dependesse, além de outros aportes, de condições materiais concretas para sua efetivação (como recursos materiais, condições de trabalho, formação continuada, tempo de planejamento etc.).

Os PCN+ definem uma linha de pensamento que abarca as razões da opção docente por determinado conjunto de atividades, quais competências se pretendem desenvolver com elas e que prioridades norteiam o uso dos recursos pedagógicos disponíveis. Possibilita, ainda, para atingir as metas estabelecidas pela escola na formação do aluno do ensino médio, que o professor compreenda o sentido e a relevância de seu trabalho.

Sendo assim, nota-se nos PCN+ que a representação da escola como um espaço de transmissão e aquisição de conhecimentos pré-estabelecidos dá a vez para a ideia de uma educação voltada a um processo cíclico e contínuo de desenvolver “competências” e adquirir “habilidades”. Parece-nos claro, no documento, a intenção de que ao aluno não se negue a possibilidade de aprender dentro e fora da escola; de se preparar para a vida e de estar apto ao exercício da cidadania, embora possamos questionar a ideia de cidadania que se poderia construir, reduzindo-se os objetivos da educação ao desenvolvimento de competências e à aquisição de habilidades.

Por fim, vale ressaltar que o documento em questão dedica-se, também, a alertar o professor sobre a importância da formação continuada:

Hoje em dia é impensável que o professor se contente apenas com a formação específica que recebeu nos anos de curso superior: cada vez mais se requer uma preocupação com a formação e capacitação contínuas.

O professor deve estar atento às lacunas de sua formação e às necessidades apontadas pelo contexto em que atua, programando para si mesmo um projeto de formação que, entre outras medidas, inclua cursos, leituras, estudos, parcerias. Tendo em vista que o conhecimento deve ser constantemente revisto e atualizado em face das demandas da profissão, o professor precisa empenhar-se em fazer das competências adquiridas com sua prática instrumentos que propiciem aprendizagens significativas para os alunos (MEC, 2014, p. 89).

Ao fechar o documento conclamando os professores a investirem em formações continuadas, afirmando ser impensável o professor se contentar apenas com a graduação, como se a sequência dos estudos em nível de pós-graduação (ou do acesso a cursos, leituras e parcerias) dependesse apenas da própria vontade do docente, o enunciador parece não levar em consideração que o problema de formação dos profissionais de ensino deve ser enfrentado, também, com políticas públicas para esse fim. Reconhecemos que é importante, sim, o professor se preocupar em estar bem preparado para o ofício que exerce, mas o poder público pouco tem contribuído para preencher as lacunas dessa formação, quando, na realidade, a participação governamental nesse processo seria de suma importância, indo bem mais além do que somente publicar e enviar documentos oficiais às escolas.

3.4 As Orientações Curriculares Nacionais

As OCNEM (Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio) são um documento formulado pela Secretaria de Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas do Ensino Médio, com vistas a viabilizar uma constante reflexão na prática docente, em busca de caminhos para um ensino voltado à formação de leitores. Interessamo-nos mais particularmente por esse referencial, pois ele, no volume referente a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dá um enfoque maior às questões da literatura, o que não foi feito nos referenciais curriculares anteriores. Os PCNEM colocam a Língua Portuguesa e a Literatura num único eixo de ensino, subsumindo esta última nas atividades de leitura. Já as Orientações Curriculares defendem a autonomia e a especificidade da literatura.

Para tentar responder à pergunta sobre por que insistir ainda com a literatura no currículo do ensino médio se seu estudo não incide diretamente sobre nenhum dos postulados de um mundo caracterizado pela cultura do dinamismo, da velocidade, da eficiência técnica e do individualismo, o documento em foco apropria-se do conceito de

humanização, formulado por Antonio Candido, para mostrar que somente com o ensino da literatura é possível cumprir o Inciso III da LDBEN 9394/96, que objetiva o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (MEC, 1999, p. 46).

De acordo com as OCNEM, a problemática de formação de leitores no ensino médio perpassa a descontinuidade das leituras feitas no ensino fundamental. Nesse nível de ensino, as práticas de leituras se dão por meio de livros infanto-juvenis e por obras da literatura brasileiras mais representativas. Ao avançarem para o ensino médio, os alunos se sujeitam a leituras pouco prazerosas, em geral, voltadas para a historicidade da literatura e dos estilos de épocas, e, “no lugar dessa experiência estética, ocorre a fragmentação de trechos de obras ou poemas isolados, considerados exemplares de determinados estilos (MEC, 2006, p. 63).

As ideias contidas no documento que dizem respeito a uma visão de ensino de literatura com vistas à formação de leitores vão ao encontro do que Maria Amélia Dalvi afirma:

É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... –, fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico-interpretativos de aplicação mecânica (DALVI, 2013a, p. 80).

Vale salientar que o documento deixa claro que o fato de não ser importante sobrecarregar os alunos com informações sobre épocas, estilos e características literárias não significa dizer que tais conhecimentos não sejam importantes. Conforme entendem os seus idealizadores, deve-se reservar tais conhecimentos para a última etapa do ensino médio ou para quem deseja se especializar nesses estudos.

Um dado curioso e ao mesmo tempo preocupante, na contramão do que propõem as OCNEM, é que ainda no ensino médio os planos de ensino de literatura são baseados em conteúdos que situam a história literária numa cronologia que vai das origens até os dias atuais; ou seja, o aluno do primeiro ano, em geral, estuda uma literatura que é distante da sua realidade, por exemplo, quando nos referimos ao Trovadorismo, nos moldes em que estão inventados pelos manuais didáticos. Esse “cartão de visita” para a literatura do ensino médio apresenta-se como algo assustador e desestimulante. Já aos terceiros anos reservam-se as literaturas modernas e contemporâneas, cuja linguagem

tende a ser mais interessante e inteligível para os alunos. Pensamos que, provavelmente, fosse mais adequado, caso a escola exija esses conteúdos no currículo, que haja pelo menos uma inversão da ordem cronológica dos períodos literários, deixando para o primeiro ano a literatura mais acessível, ao passo que, aos terceiros anos, fase em que supostamente os alunos estão mais bem desenvolvidos na leitura, caberia o ensino da origem literária, ou seja, a literatura medieval e clássica, consideradas por eles próprios como maçantes e distantes da realidade em que vivem.

Em relação ao livro didático para o ensino médio, objeto de nosso estudo, o documento faz algumas orientações que merecem ser observadas: a) vem, tradicionalmente, cumprindo o papel de referência curricular; b) pode constituir elemento de apoio para leitura literária e c) não deve ser o único material apropriado para a formação plena de leitores autônomos da literatura. O livro didático é apresentado como um objeto que, se bem apropriado, pode ser importante no processo de ensino, desde que a escola considere “o modo de organização do livro, o que não significa que se deva ficar limitado a ele” (MEC, 2006, p. 73). Além disso, o trabalho em equipe torna-se de suma importância, quando se adota um livro didático e se selecionam obras integrais para o ensino médio. Recomenda-se, para tanto, haver parcerias entre os demais professores, a fim de se viabilizar propostas de leitura literária “em sintonia com outros projetos de ampliação de tempos e espaços escolares” (MEC, 2006, p. 76).

Neide Luzia de Rezende, uma das autoras denominadas consultoras das OCNEM, no seu artigo intitulado “O ensino de literatura e a leitura literária”, afirma que:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo veloz da cultura de massa (REZENDE, 2013, p. 111).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, os espaços e os tempos escolares, para a implementação de um novo currículo, tornam-se também dados de reflexão, no documento, considerando que professores se sentem obrigados a cumprir extensos programas, com intuito de “cobrir toda a linha do tempo”, “fazendo uso da história da literatura”¹² ainda que isso não sirva para nada”¹³ (MEC, 2006, p. 76), e que é

¹² Nesse ponto, a história da literatura apresenta, também, contrapontos, como: 1. Resolve o problema da seleção de obras, mas elimina as peculiaridades regionais; 2. Resolve o problema da possível falta de

fundamental o acesso a bibliotecas com bons acervos, além de outros espaços constituídos de outros recursos tecnológicos, bem como a promoção, por exemplo, de passeios¹⁴ culturais (por exemplo, a livrarias, sebos, eventos literários, feiras de livros, lançamentos et,) e visitas técnicas (a editoras, bibliotecas, museus, acervos etc.).

3.5 O Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo

Um dos grandes problemas do ensino médio tem sido o programa curricular. O trabalho que comumente é feito com os conteúdos do ensino médio está estanque em relação à realidade do aluno, deixando de ter um significado imediato em sua vida fora da escola, contribuindo para que professores, não só de língua portuguesa (e literatura), sejam responsáveis por ministrar, na visão de muitos estudantes, aulas consideradas chatas e de difícil compreensão. Isso pode ser observado em trechos das entrevistas que fizemos com alunos do ensino médio, sobre o significado de literatura para eles:

DUDA (aluna do primeiro ano): Eu acho que é a história da língua portuguesa... não sei muito bem explicar, mas na minha opinião é isso. É como se falava antigamente... sei lá (transcrição, Anexo D, p. 149).

ESTELA (aluna do segundo ano): Bem, a literatura é toda obra produzida no meio de um movimento literário, que tenha características de algum dos movimentos literários, tipo Romantismo, Modernismo. Acho que isso é literatura (transcrição, Anexo D, p. 154).

VITÓRIA (aluna do terceiro ano): Acho que são obras, assim obras clássicas. Pelo menos pra mim, elas são meio complicadas de ser entendidas.

preparação e de conhecimento literário entre professores, porém impossibilita o desenvolvimento do potencial crítico do leitor; 3. Permite cobrir o tempo extenso, que vai do século XII ao século XXI, todavia nada ensina; 4. Permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, entretanto inviabiliza a leitura da obra; e 5. Permite o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, no entanto, ignora as transgressões próprias da produção de cada época.

¹³ Na realidade, isso não implica dizer que os estudos históricos devam ser extintos do currículo escolar. O que se pretende é uma reformulação em outros modelos e com outra concepção de história.

¹⁴ A terminologia *passeio cultural*, nos últimos anos, não tem sido muito apropriada pela equipe pedagógica da escola analisada, tendo em vista que soa como algo contrário à aula. É comum substituí-la por “aula de campo”, para evitar que o professor, ao promover o evento, não seja taxado como quem não quer dar aula, quer apenas passear. Talvez isso seja reflexo da cultura de que o espaço de sala de aula seja o único legítimo.

Algumas. Mas são basicamente isso: umas obras mais clássicas, criadas antigamente, onde era mais fácil de se entender, que hoje eu não consigo (transcrição, Anexo D, p.159).

De acordo com o CBBE-ES (Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo) o programa curricular das escolas deve ir para além de um conjunto de disciplinas e conteúdos. Deve, também, envolver práticas de alunos e professores e a mediação feita por meio de diversos suportes, como aulas expositivas, livros impressos e diferentes recursos tecnológicos. Além disso, “fazem parte do currículo as relações no interior da escola, seu modo de organização e gestão, a participação da comunidade, a identidade dos estudantes etc.” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 27).

A produção do Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo leva em consideração a necessidade de ampliar e fortalecer as políticas nacionais. O fato de se ter um currículo próprio não significa, portanto, uma tendência ao isolamento em relação às diretrizes estabelecidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Para a Sedu-ES (Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo), “é necessário assegurar a elaboração de um documento curricular para o Estado que atenda às especificidades regionais, tendo como base um projeto de nação” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 11).

O processo de construção do “novo currículo”, pelo que consta no discurso oficial (ESPÍRITO SANTO, 2009), perfez as seguintes fases: em 2003, houve seminários e grupos de estudos com professores das redes municipal, estadual e federal, para elaboração de ementas de cada disciplina; em 2004, as ementas elaboradas foram enviadas às escolas, a fim de servirem de orientações para a elaboração dos Planos de ensino; em 2005, a Sedu-ES identificou e cadastrou professores de referência de cada disciplina e por superintendências regionais; em 2006, os professores referência propuseram ações, no intuito de construir o documento de diretrizes curriculares para o Estado. Por fim, em 2007 e 2008, houve a elaboração dos Currículos Básicos Comuns.

É obvio que não se trata de uma tarefa fácil (re)elaborar um currículo único que contemple as diversidades regionais e as diferentes realidades presentes em sala de aula. Faz-se necessário, além de outras medidas, um diálogo constante, principalmente com os sujeitos que, de fato, lidam com a prática diária em sala de aula. Na condição de professor, atuante no ensino médio, no período de elaboração do novo currículo, não nos pareceu tão dialógica e participativa a proposta da formulação do documento, conforme aponta a Secretaria de Educação. Na prática, acreditamos que houve lacunas

significativas para que houvesse (e haja) um maior sucesso na implantação da proposta. Consta, no CBEE-ES, que 1500 educadores participaram da elaboração do documento, dentre eles tiveram “professores referência, consultores, pedagogos, professores convidados e representantes de movimentos sociais organizados” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 12). Sendo assim, subentende-se que muitos professores responsáveis pela prática do ensino não foram “ouvidos” no processo de reformulação curricular, e muitos ainda dão indícios claros de que não assimilaram a proposta. Isso se confirma quando a escola, e em especial, no ensino médio, reproduz um ensino contrário à perspectiva de “adotar uma postura teórico-metodológica que valoriza os saberes e as práticas cotidianas concretas” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 27).

Como a nossa pesquisa se volta às questões da literatura e, mais particularmente, ao ensino de literatura, parece-nos relevante fazer algumas observações sobre os objetivos, as competências/habilidades e os conteúdos/tópicos referentes ao ensino literário, presentes no documento-referência elaborado pelo governo do Espírito Santo.

O CBEE-ES define quatro objetivos para o ensino da literatura:

1. Criar espaço para vivências e cultivos de emoções e sentimentos humanos, bem como para experienciar situações em que se reconheça o trabalho estético da obra literária, identificando as múltiplas formas de expressão e manifestações da(s) linguagem(ns) para levar a efeito o discurso.
2. Favorecer a compreensão de *lôcus* em que se compreendam as transformações histórico-sócio-culturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, de modo a pensar a complexidade do mundo real.
3. Promover o letramento múltiplo como ferramenta para o exercício da cidadania.
4. Possibilitar o conhecimento das escolas literárias, obras e autores, inclusive da literatura capixaba (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 68)

Alcançar os objetivos estabelecidos para o novo currículo estadual é importante na medida em que se torna condição necessária para uma formação literária de qualidade no ensino médio e, consequentemente, cumprir o papel da escola de proporcionar ao aluno a capacidade de ler e escrever bem; de saber lidar com o simbólico, de interagir consigo e com o outro, “tomando consciência de si e do outro em relação ao universo letrado” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 66).

Dos quatro objetivos propostos, o último deles, no contexto atual, não pode contar com o apoio do livro didático como suporte pedagógico, pois a literatura capixaba (e, de

modo geral, a literatura contemporânea) não é contemplada nesse material escolar ou é contemplada de modo lacunar (DALVI, 2011a). Sendo assim, os professores devem suprir essa ausência com uma proposta de pesquisas em bibliotecas materiais ou digitais e com um planejamento que privilegie as manifestações literárias locais. Indubitavelmente, o trabalho com a literatura local exige um esforço grande por parte dos docentes e de toda equipe pedagógica, além de políticas públicas permanentes que assegurem o acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos e a acervos de obras específicos nas bibliotecas escolares.

Talvez, por entender que “não há uma relação hierárquica entre competências e habilidades, ou seja, habilidades não seriam consideradas uma competência menor”, e sim que as habilidades sejam “desdobramentos das competências, como parte que as constituem” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 28) não há indicativos diretos sobre a literatura, na parte das competências. No quadro de Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa dos três anos do ensino médio, a literatura só é mencionada na parte das habilidades e na parte de conteúdos/tópicos, o que não significaria estar, de acordo com o documento, desvinculado das competências, levando em consideração que há uma correlação entre esses três segmentos.

Nas citações diretas à literatura em todo o ensino médio, dispostas no quadro Conteúdo Básico Comum – Língua Portuguesa, podemos observar apenas duas habilidades:

1. Compreender e interpretar textos históricos e literários;
2. Relacionar textos literários a partir de concepções estéticas, estilo do autor e contexto histórico-social, político e cultural; estabelecer relações entre eles e seus distintos contextos, inferindo¹⁵ as escolhas de temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 71 e 72).

Já em relação aos conteúdos/tópicos voltados à literatura, enquadrados na seção *Eixo Cultura, Sociedade e Educação*, exceto os primeiros itens do 1º ano e do 2º ano, os quais se inserem no *Eixo Conhecimento Linguístico*, encontramos as seguintes descrições, de acordo com os anos:

Primeiro ano:

1. Teoria literária: conceito de Literatura, definição do método e do objeto de pesquisa literários;

¹⁵ Parece-nos haver aqui um problema de adequação vocabular, mas optamos por citar o documento *ipsis litteris*.

2. Literatura Medieval Portuguesa;
3. O Ciclo Humanístico e Renascentista e a literatura portuguesa;
4. A literatura dos viajantes e a literatura informativa sobre o Brasil;
5. Arte barroca portuguesa e brasileira, o Barroco mineiro, Arcadismo português e brasileiro;
6. A Arcádia mineira e a inconfidência mineira (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 71-72).

Segundo ano:

1. Contexto histórico do Romantismo europeu e brasileiro;
2. Processos de construção da nacionalidade no Brasil. O índio no Romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar e o negro na literatura de Castro Alves;
3. Contexto histórico do Realismo/Nacionalismo/Parnasianismo europeu e brasileiro. Ética e Moral na literatura realista/Naturalista;
4. A mulher em linguagem machadiana;
5. A desconstrução do índio e do negro pelo Realismo;
6. O Simbolismo: religiosidade e misticismo em Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 73).

Terceiro ano:

1. Vanguardas artísticas na Literatura;
2. Pré-modernismo no Brasil;
3. Literatura Moderna no Brasil em seus três momentos e o projeto de uma identidade cultural;
4. Literatura feminina e feminista;
5. Literatura homoerótica, Pós-modernismo e a afirmação da diferença;
6. Literatura capixaba: obras e autores (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 75).

Não nos parece pertinente definir essa perspectiva de currículo como algo inovador. Esse novo currículo reproduz, de alguma forma, o velho. Se a Sedu-ES, com esse currículo, pretende inovar o programa de literatura do ensino médio no Espírito Santo, apenas inova no enfoque dado à disciplina em alguns poucos pontos. A nosso ver, o documento não contribui para o (re)planejamento do professor e em nada torna o ensino de literatura mais dinâmico e estimulante para os alunos.

Entendemos que o CBEE-ES, na realidade, é a invenção estadual que arrisca uma (re)leitura dos PCNEM e PCN+ e das OCNEM, incluindo uma relação de conteúdos que, supostamente, contribuiriam no desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas para a reforma educacional. Fica evidente, para nós, que a diferença entre essa nova relação de conteúdos e a relação dos programas curriculares tradicionais está somente nos enfoques temáticos que alguns conteúdos recebem. E, nisso, pensamos que os CBEE-ES, talvez, possam corroborar, de certa forma, um avanço no ensino literário, especificamente, por colocar à mesa da Educação temas tão caros à literatura atual

(embora, historicamente, ausentes na escola), como por exemplo, as questões de gênero e ética, dispostas nos itens 3 e 4 dos conteúdos do segundo ano e nos itens 4 e 5 dos conteúdos referentes ao terceiro ano.

Estamos convencidos de que, para um professor pouco interessado em mudanças no ensino, essa nova proposta, por si só, não alteraria a sua postura docente, não o faria refletir sobre a sua prática de ensino e tampouco reavaliaria a sua metodologia. Exceto o item referente à literatura capixaba, qualquer um dos livros didáticos aprovados pelo MEC dá conta de subsidiar os conteúdos propostos no CBEE-ES, limitando as aulas de literatura a uma dinâmica de leitura dos contextos históricos, seguidos de leituras, de fragmentos de textos narrativos ou de poemas isolados, que, na maioria das vezes, só servem de pretexto para os clássicos exercícios de compreensão textual, e que se, porventura, visam ao desenvolvimento das habilidades previstas no documento analisado, em quase nada cooperam para os avanços pretendidos nas práticas de ensino da literatura.

Na verdade, qualquer professor que tenha domínio dos conteúdos que, tradicionalmente, vêm inventando os livros didáticos de literatura e têm sido inventados por eles, consegue ajustar o modelo anterior de ensino literário à proposta sugerida pela Sedu-es, apenas utilizando o livro didático. A única necessidade aparente de se propor novas práticas no ensino de literatura encontra-se no último item do 3º ano, que enfoca a literatura capixaba, mesmo assim, esse conteúdo pode ser trabalhado de maneira tradicional, a partir de um enfoque histórico-cronológico. Como já observamos nenhum dos livros didáticos dispostos para adoção contempla a literatura local.

Maria Amélia Dalvi, ao escanear criticamente o CBEE-ES, no artigo *Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio* (2014), faz algumas ponderações acerca da materialidade do documento (considerando as duas formas como foi concebido: impresso e digital); acerca da fundamentação teórica, na qual, conforme sinaliza a autora, são postos num percurso de mão única autores de filiações díspares e sociólogos que se divergem ao relacionarem aspectos linguísticos, sociais e educacionais; e acerca da própria estrutura textual, na qual há uso de referências sem menções no desenvolvimento do texto. Para a autora:

Se o documento deve ser interrogado de uma perspectiva que leve em conta o lugar ocupado por quem enuncia o que enuncia, parece possível supor que a

voz que se ouve a partir do texto oficial é a voz, por um lado, desejosa de aceitação (disto a tentativa de alinhar múltiplas perspectivas teórico-metodológicas e político-pedagógicas em um único documento) e reverberação, mas, de outro, uma voz ainda frágil no que diz respeito à consistência e, assim, à pertinência e relevância das propostas para o trabalho com a literatura e a leitura literária na escola básica de nível médio no estado do Espírito Santo (DALVI, 2014, p. 14).

Sendo assim, novamente podemos nos apropriar da noção de Bourdieu para afirmar que o *habitus* que “regula” (e produz) as práticas no ensino de literatura é fruto (e matriz) de um processo complexo, e que, por isso, para que haja mudanças mais impactantes no modo de ensinar literatura, urge investimentos que não se limitariam, apenas, a publicações e divulgações desses documentos referenciais. A consciência de que se faz necessária uma virada no modelo teórico-metodológico talvez seja o pontapé inicial para as (trans)formações educacionais; entretanto, o resultado mais efetivo, possivelmente, se valerá de mudanças mais amplas, de transgressões positivas em todo o sistema educacional (inclusive no que diz respeito à infraestrutura das escolas e à valorização dos profissionais de educação), de reflexões permanentes sobre as práticas de ensino de literatura, bem como uma relação dialógica ativa e constante entre os docentes, a comunidade e o poder público.

3.6 O Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa

Mesmo que haja esforço e dedicação por parte dos professores e gestores escolares, no sentido de escolher o livro mais adequado à realidade do aluno, é rotineiro ouvirmos, no ambiente escolar, reclamações posteriores à escolha. Alega-se, com veemência, que o livro didático de Língua Portuguesa e Literatura é ruim. Alunos fazem críticas negativas ao livro didático, que vão desde a grossura e o peso do material até ao conteúdo. Já muitos professores afirmam que não foram responsáveis pela escolha do livro com os quais trabalham (visto que escolheram, na época prevista, uma coleção diferente), e que os alunos não têm “nível intelectual” para se apropriarem do que lhes foi enviado pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), por meio PNLD (Programa Nacional do Livro Didático):

CLARA: É... eu acho, como eu falei, o contexto dele muito complicado. Eu acho que pra chamar atenção assim, tinha que ser uma fala do dia-a-dia, pra gente tentar entender melhor (transcrição, Anexo D, p. 155).

PROFESSORA NEVES: Eu não escolheria esse livro, aliás, não foi um dos nossos escolhidos, né... [risos] foi uma opção que a gente não fez. Eu não gosto (transcrição, Anexo D, p. 168).

Nessa perspectiva, o livro didático, um dos principais insumos da instituição escolar, pode atuar como um objeto de pouca importância nos espaços de ensino-aprendizagem.

Há, ainda, críticas bem marcadas, principalmente em discursos acadêmicos, defensoras da inutilização do livro didático, considerando-se tratar de um objeto apenas comercial, por meio do qual o enriquecimento destina-se, apenas, a seus autores e editores. Sendo assim, professores e alunos não lucram (e, aqui, dizemos no sentido intelectual) ao utilizarem o livro didático em suas práticas de leituras.

Entretanto, Magda Soares (2013), numa entrevista dada ao blog *Nós da Escola*, contraria a opinião desses críticos e educadores, e defende o uso do livro didático nas salas de aula atuais, por acreditar ser um recurso importante, presente ao longo da história da educação e do ensino. A autora acredita que, se bem apropriado por professores e alunos, o livro didático pode ser eficaz no processo ensino-aprendizagem.

O MEC, na pretensão de orientar os professores quanto à escolha dos livros didáticos a serem trabalhados durante triênios, depois de avaliar os materiais que se submetem ao processo de escolha, publica o Guia do livro didático, com as resenhas críticas das obras assinaladas – contendo informações preciosas para os educadores. A seguir, faremos uma breve explanação sobre esse documento, dando um enfoque particular ao Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa relativo ao ano de 2012, levando em conta que nossa pesquisa coincide com a época de vigência desse documento.

Os Guias de Livros Didáticos têm como objetivo central “colaborar para que nossas escolas promovam uma escolha qualificada do LDP, ou seja, uma escolha motivada por um processo de discussão o mais amplo e criterioso possível” (MEC, 2012, p. 6).

Ao analisarmos o Guia de Livro Didático de Língua Portuguesa referente ao Ensino Médio, na impressão digital, podemos observar, em sua ficha técnica, que o MEC conta com a participação de uma grande e gabaritada equipe de especialistas, composta por 37 avaliadores, além de *Comissão Técnica, Coordenação Institucional, Coordenação*

Geral de Área, Leitura Crítica, Revisão Especial e Apoio Técnico. Essa longa ficha de especialistas para fixar critérios de qualidade do livro didático e para avaliar os livros propostos por autores e editores deixa subentendido que as ações que o MEC vem exercendo na área do livro didático merecem ser creditadas como uma excelente prestação de serviço para a Educação.

Outro dado importante sobre o Guia é que ele ressalta a importância da literatura na vida escolar do aluno do ensino médio tanto para a formação pessoal, quanto para a sua participação como cidadão na vida pública, seja optando por entrar no mercado de trabalho ou por dar continuidade aos seus estudos, inserindo-se no universo acadêmico. Nele, o papel da literatura pauta-se numa esteira dialógica entre o que é historicamente legitimado e o que é especificamente parte da cultura juvenil; ou seja, ao ensinar literatura, o professor deve considerar o cânone literário sem abrir mão de outras manifestações culturais, artísticas ou literárias, de cunho regional ou popular:

A cultura socialmente legitimada, de que a escola é porta-voz, e na qual a literatura erudita é uma peça central, não deve se impor pelo silenciamento das culturas juvenis, populares e regionais que dão identidade social ao alunado do EM, mas como resultado de um diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do jovem como futuro cidadão se evidenciem para o próprio jovem (MEC, 2011, p. 11).

O documento analisado (MEC, 2011), visando ao pleno exercício do aluno nas práticas sociais, alinha os princípios e objetivos gerais para a disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio a uma nova proposta de trabalho com a literatura, e recomenda uma abordagem de textos da tradição literária brasileira/portuguesa direcionada à formação de leitores literários. Além disso, defende a importância de valorizar, também, as expressões e os gêneros pertencentes à cultura dos jovens que frequentam as escolas.

Quanto à metodologia das coleções abordadas na literatura, o Guia 2012 constata (evidenciando o compromisso do ensino médio com essa disciplina) que há indicativos de rompimento de ensino pautado na historicidade, na cronologia literária:

Os autores e gêneros mais característicos de cada período histórico se fazem presentes; em geral, no capítulo, unidade ou seção em que esse período é estudado. No entanto, há mais de um caso em que gêneros como o soneto, o conto, o romance e a novela, por exemplo, são abordados também como tais, numa perspectiva em que a cronologia é apenas fonte de materiais que podem ser comparados, estabelecendo-se entre eles correntes trans-históricas de intertextualidade. Nesses momentos, autores de épocas distintas, assim como seus temas mais recorrentes, também podem ser perfilados, revelando-se afinidades pouco abordadas (MEC, 2011, p. 16).

Entretanto, as coleções têm dado pouco enfoque à produção popular e aos trabalhos inéditos ou pouco lidos; sem contar que o regionalismo (a literatura local) não participa da abordagem dessas coleções, não compartilhando, nesse sentido, de uma perspectiva mais ampla no ensino de literatura:

(...) é bastante pequeno o espaço reservado à produção literária que não se identifica com os cânones estabelecidos: a poesia produzida pelas periferias, a literatura dita marginal, as obras menos visitadas de escritores consagrados, os autores considerados regionais ou pouco conhecidos, os gêneros de menor prestígio (como o conto ou o romance policial), a literatura oral e/ou popular (MEC, 2011, p. 16-17).

Não pretendemos, em nossa pesquisa, fazer análise de livros didáticos. Porém, considerando que a escola pesquisada, atualmente, apropria-se do livro *Novas Palavras*, de Emília Amaral et alii, entendemos ser interessante observarmos como a parte literária da obra é positivamente avaliada.

Numa visão geral, a coleção *Novas Palavras* (2010), de acordo com os avaliadores, merece destaque por propor o diálogo entre textos de épocas e escolas literárias distintas, o que “facilita o contato com obras que, seja pela linguagem, seja pelos temas e pelo contexto histórico em que estão inseridas, se distanciam da vivência cultural dos alunos” (MEC, 2011, p. 37). Sendo assim, a partir dessa perspectiva dialógica, a obra de Emília Amaral et alii, de modo geral, atinge, em certa medida, “o equilíbrio entre o ensino tradicional da cronologia das escolas literárias e o estudo da literatura como forma de expressão cultural de um povo” (MEC, 2011, p. 40).

Pensamos que o Guia pode auxiliar o professor na escolha de um livro que atenda às especificidades de cada escola, de cada proposta pedagógica. Para isso, é basilar que, antes da adoção de uma obra, os professores analisem todas as coleções e observem a abordagem teórico-metodológica exposta em resenhas pela equipe instituída pelo MEC, bem como os quesitos que as fazem estar ou não aptas à adoção.

Capítulo 4

**A escola, os professores, os estudantes: o que dizem,
pensam e fazem com o livro didático de literatura? –
Uma leitura dos dados produzidos a partir de questionários**

4.1 Abordagem metodológica: questionários

Cyana Leahy (2000) inicia as abordagens metodológicas de sua pesquisa reforçando a ideia de que o criador deixa suas marcas no trabalho realizado. Ela se diz posicionar no limite da narração e observação, ou seja, situar-se como intérprete de sua própria narrativa, informante do que ela mesma pretende analisar. A pesquisadora acredita que “esta função dupla, de informante e organizadora, de ser a que doa e a que toma, requer olhos metaforicamente internos e externos para narrar e examinar realidades vivas que cercam literatura, educação e sociedades” (LEAHY, 2000, p. 47).

Pensamos que, ao ocuparmos, também, este lugar de narrador interno e observador externo de outros e de nós mesmos, a postura frente ao que pretendemos pesquisar requer de nós, além de “olhos metaforicamente internos”, uma lente capaz de nos ajudar a enxergar o que está presente em nossas práticas, por herança da tradição e de *habitus*, procurando pontos convergentes (ou não) entre o prescrito e o vivido, entre o empírico e o teórico.

Conforme advertimos na introdução, este trabalho objetiva dialogar com as seguintes questões: Como professores e estudantes de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo se apropriam do livro didático de literatura? Que práticas e representações são por eles constituídas? Em que as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes se aproximam? Em que essas práticas se distanciam?

Partindo dessas considerações, nos dispusemos, num primeiro momento, a aplicar um questionário (Anexo C1) aos alunos, a fim de que obtivéssemos dados referentes às apropriações/representações e práticas discentes acerca do livro didático de literatura para o ensino médio. Já em um segundo momento, os professores responderam a um questionário similar (Anexo C2), para que, a partir dele, informações sobre as apropriações/representações e práticas docentes concernentes a esse material didático fossem obtidas.

Levando em conta o fato de estarmos atuando como professor na escola pesquisada, pensávamos que não teríamos problemas para desenvolver o trabalho de campo. De

fato, esse tipo de pesquisador tende a encontrar algumas facilidades que, possivelmente, um pesquisador externo não encontraria. O fácil acesso aos alunos e professores informantes, à equipe pedagógica, aos espaços e tempos escolares garante vantagens e oferece uma boa medida de tranquilidade, eliminando muitas preocupações e desconfortos. Entretanto, a prática em campo mostra que esse quesito não imuniza o processo da pesquisa a certos imprevistos. Sendo assim, enfrentamos, também, problemas e adversidades no percurso.

4.2 Em campo: os questionários dos alunos

Por mais que tivéssemos planejado, com antecedência, a realização dos grupos focais e a aplicação dos questionários, e combinado com os professores e alunos o modo e os momentos de cada ação, sem que houvesse prejuízo nas demais atividades previstas pela escola, tivemos que rever e alterar por vezes o nosso planejamento.

Antes de tudo, apresentamos nosso projeto de pesquisa à pedagoga escolar e ao diretor. Em seguida, à maneira informal, conversamos com as duas professoras de língua portuguesa e literatura do ensino médio e as convidamos a participar da pesquisa. Após aceitarem o convite, elaboramos, juntos, um cronograma que contemplasse uma aula de cada professor, para aplicação dos questionários, e dois dias de planejamento¹⁶, para a realização dos grupos focais com a equipe de língua portuguesa. Procuramos durante o bimestre estar em constante diálogo com a equipe, orientando-a a conversar com os alunos colaboradores acerca do projeto, a fim de que o grupo discente se dispusesse a participar da pesquisa. Nossa intenção foi fazer com que os participantes (tanto professores quanto alunos) se sentissem à vontade para exporem suas ideias acerca do livro didático e do trabalho realizado com ele. Entendemos, na ocasião, que uma forma

¹⁶ Os planejamentos semanais dos professores da rede estadual do Espírito Santo da *Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, até então, ocorriam às quintas-feiras. Dessa forma, foi possível, com o consentimento da gestão escolar, aproveitarmos esses momentos para discutirmos sobre a pesquisa e realizarmos as atividades que envolveram diretamente os professores informantes, contando, conforme veremos mais adiante, com a participação do professor de Artes para mediar o grupo focal.

de alcançar êxito na empreitada talvez fosse ressaltar a importância da pesquisa para nós, para o PPGL/Ufes, para a escola, para os professores e, também, para os alunos.

Havíamos reservado a mesma data¹⁷ para aplicarmos o questionário nas três turmas, entretanto o primeiro ano não pôde participar no mesmo dia da atividade, pois a professora precisou se afastar por um motivo justificável. O preenchimento do questionário nessa turma só foi possível na semana posterior. Apenas o segundo e o terceiro anos conseguiram realizar a atividade na data inicialmente prevista.

Antes da aplicação de cada questionário, procuramos reforçar a importância de os participantes serem sinceros nas respostas, deixando claro que não seria uma “avaliação sistemática” de alunos e professores, e, tampouco, de uma atividade de cunho promocional ou punitivo. Tratava-se apenas de uma produção de dados e ideias, capaz de contribuir para a nossa pesquisa. Sabemos, no entanto, que nenhuma produção de dados é transparente ou isenta e esforçamo-nos por levar isso em conta nas análises.

Não houve problemas durante a aplicação dos questionários. Conforme desejávamos, os alunos participantes da pesquisa se empenharam em responder às questões. Algumas respostas ficaram em branco, notadamente no primeiro ano, não por razões de desinteresse, mas (entendemos nós) por não terem respostas no momento para tais perguntas.

Os resultados obtidos por meio dos questionários apresentam-se, seguindo a ordem das perguntas previstas, numa dinâmica de amostragem que estabelece relações entre os três anos¹⁸ que compõem o ensino médio. Estamos convencidos de que os indicativos “nunca”, “raramente”, “às vezes” e “sempre”, muito usados neste tipo de pesquisa, de forma isolada, não são capazes de oferecer informações precisas. Mas entendemos que, acompanhados de justificativas, eles podem nos franquear determinadas conclusões. Portanto, adotamos esse formato de indicativos para produzirmos os dados de nosso estudo.

A primeira questão buscou saber se (e por que) os alunos da escola analisada fazem (ou não) uso do livro didático de língua portuguesa e literatura em sala de aula. A maioria

¹⁷ Os questionários foram aplicados no último trimestre do ano letivo de 2013.

¹⁸ 75 alunos responderam ao questionário, sendo 30 deles pertencentes a uma turma do terceiro ano, 23 alunos de uma turma do segundo ano e 22 alunos de uma turma do primeiro ano.

dos alunos do primeiro e do terceiro anos respondeu fazer somente “às vezes” uso desse material, em sala de aula. Já os alunos do segundo ano disseram que “sempre” o usam, conforme podemos observar nos gráficos abaixo:

Gráfico 1: *Uso do livro didático em sala de aula do 1º ano*

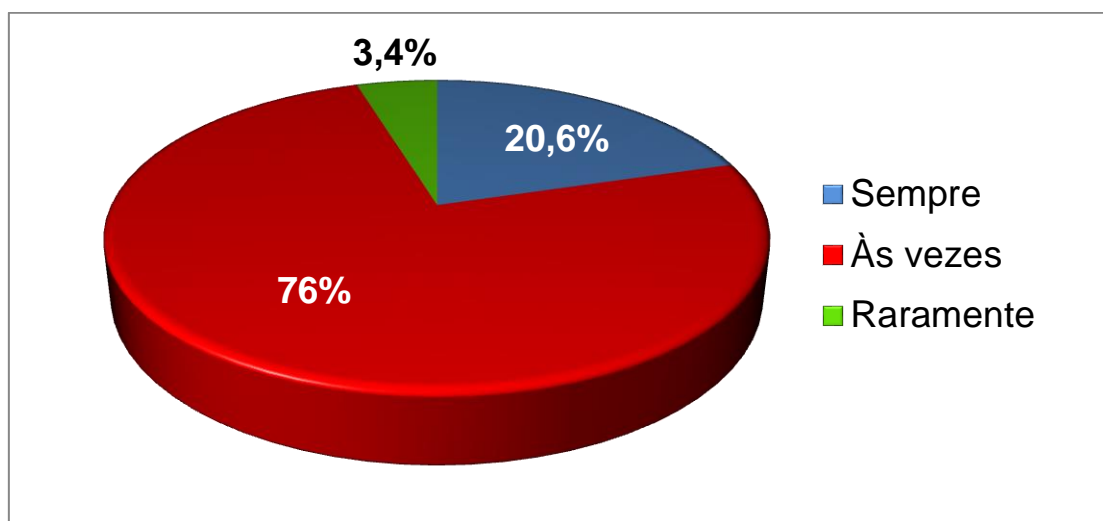


Gráfico 2: *Uso do livro didático em sala de aula do 2º ano*

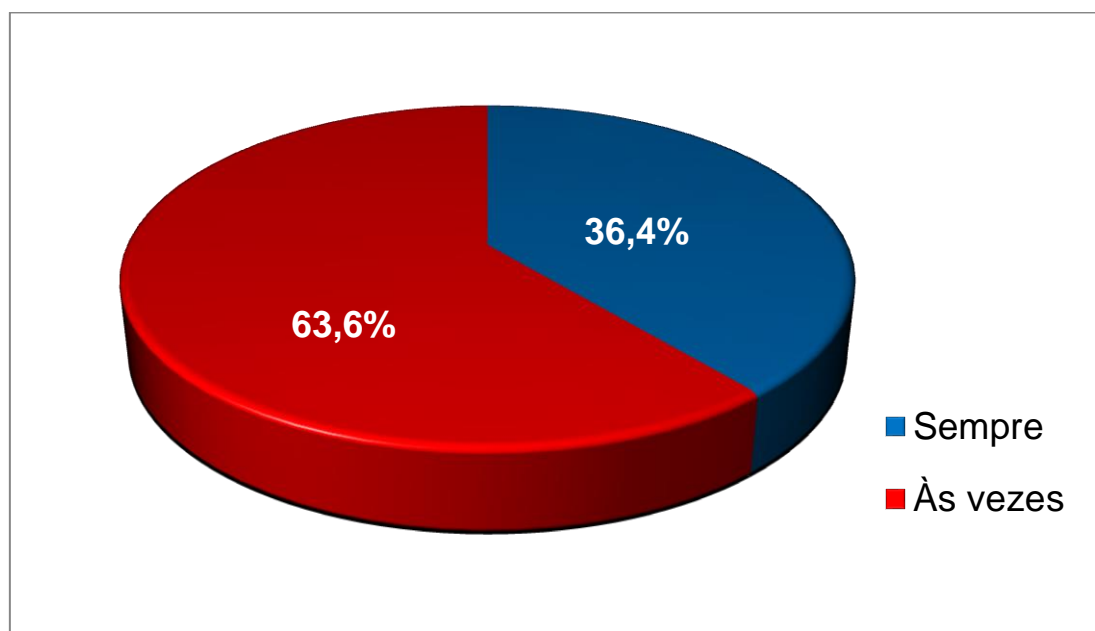
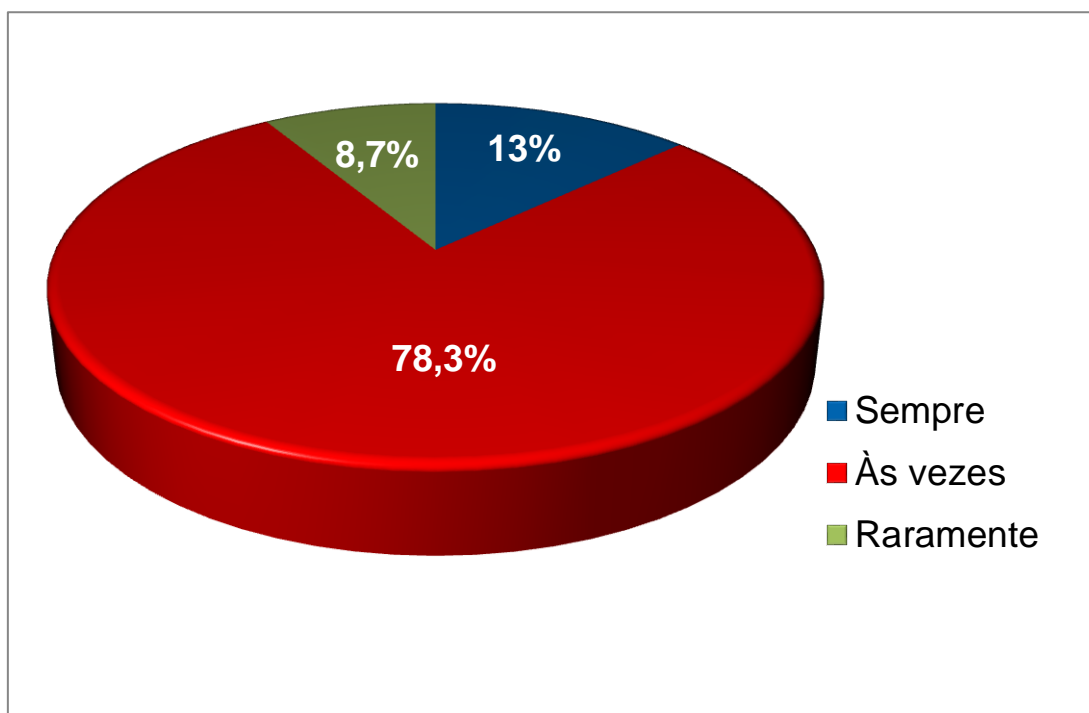


Gráfico 3: *Uso do livro didático em sala de aula do 3º ano*



Ficou evidente, após analisarmos as justificativas, que a indicação predominante “às vezes” remonta a uma prática em que os professores desses alunos adotam como principal recurso de suas aulas de literatura o livro didático. Entretanto, há apontamentos que nos levam a afirmar que outras metodologias são utilizadas no ensino literário, sem a presença desse recurso, como podemos ver nas seguintes afirmativas dos alunos do ensino médio:

“Porque ele não é necessário em todas as aulas...(aluno do 1º ano)”; *“Porque não é em toda aula que iremos discutir um assunto do livro (aluno do 2º ano)”* e *“Porque tem vez que o professor passa outros exercícios que não precisa usar o livro (aluno do 3º ano)”*.¹⁹

A segunda questão pretendeu apontar se o aluno acredita em que o livro didático contém conteúdos capazes de contribuir para uma boa formação literária do aluno de ensino médio. Os indicativos utilizados foram “sim”, “não” ou “um pouco”, seguidos de uma justificativa.

¹⁹ As expressões em itálico e entre aspas são retiradas dos questionários aplicados aos alunos.

Percebemos que a maior parte dos alunos, de todos os anos do ensino médio, acredita que o livro didático contribui para uma boa formação literária. Nesse contexto, merecem destaque os alunos do 1º ano, atingindo 86,3% de representações positivas acerca da função desse material escolar.

Gráfico 4: 1º ano - Ideia de que o livro didático contribui para uma formação literária

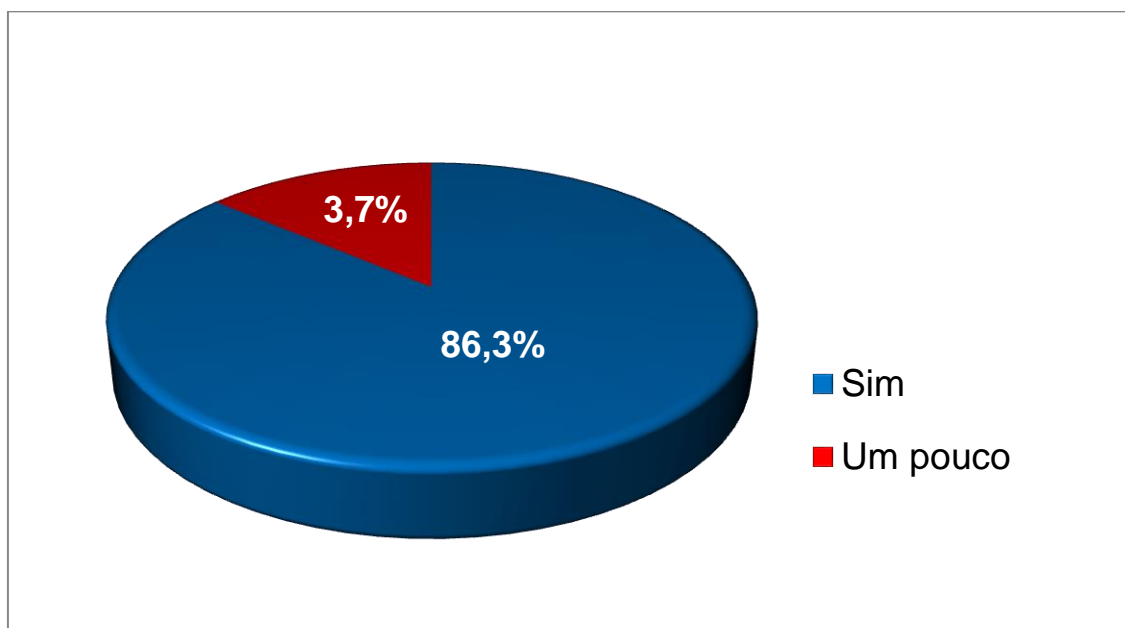


Gráfico 5: 2º ano - Ideia de que o livro didático contribui para uma formação literária

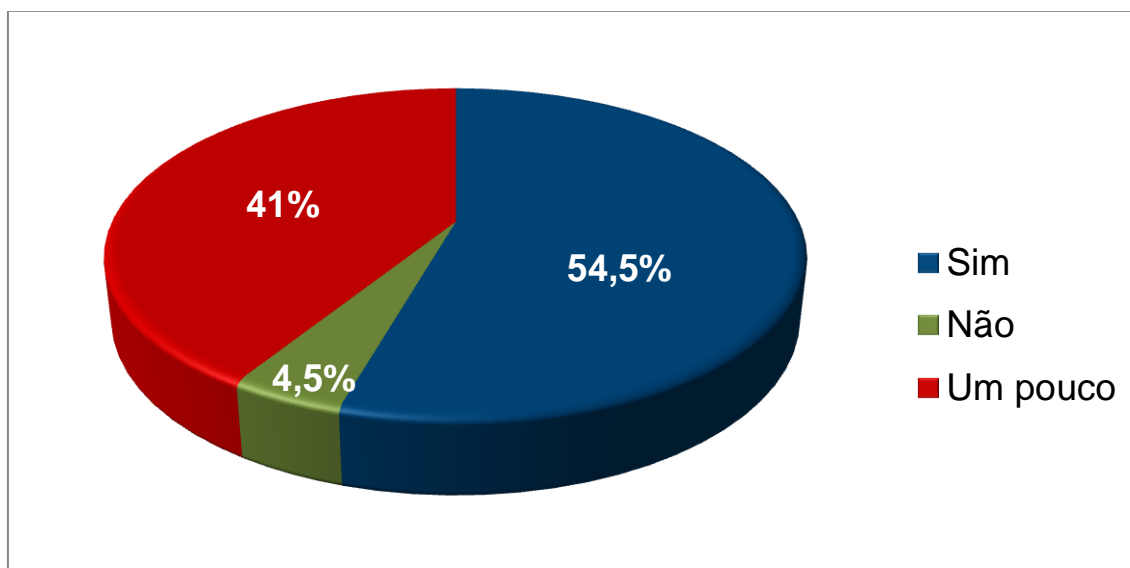
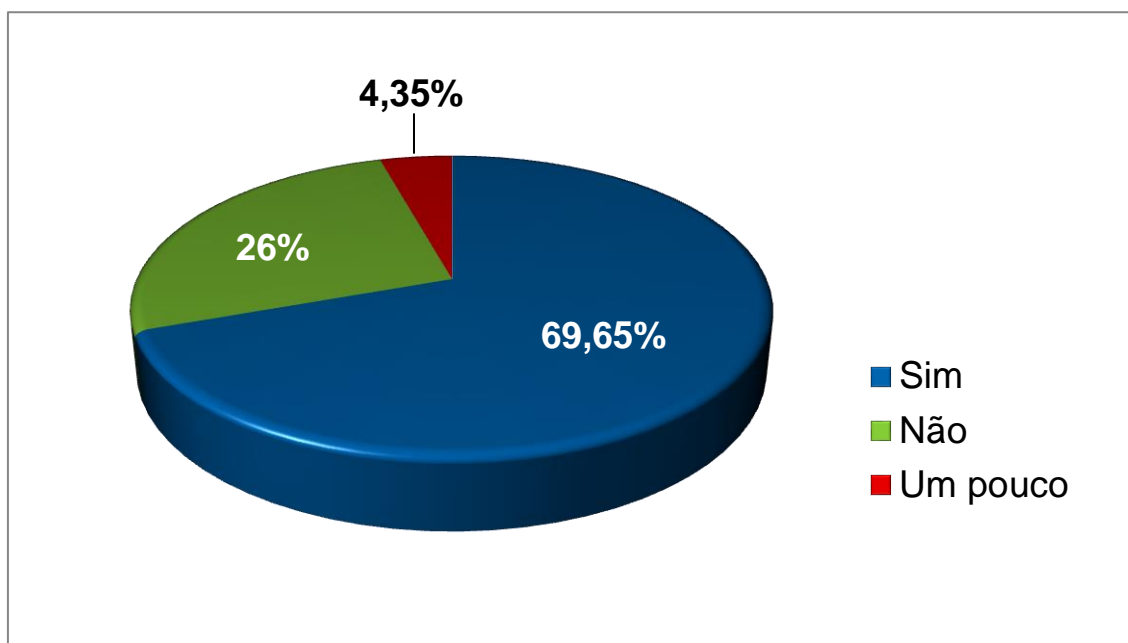


Gráfico 6: 3º ano - Ideia de que o livro didático contribui para uma formação literária



Entretanto, mesmo mantendo a predominância de dados positivos, a pesquisa mostra um aumento gradativo da ideia de que o livro didático não contribui para uma boa formação literária dos alunos pesquisados, durante os três anos; ou seja, entre o 1º e o 2º ano, houve acréscimo de quase 1% de dados negativos, e entre o 2º e o 3º ano, foi de 21,5% a mais, denunciando uma queda bastante significativa na indicação desse material como um objeto favorável aos estudos literários no ensino médio. Esses dados podem sugerir que, ao avançarem as etapas, os alunos do ensino médio ou se tornam leitores mais críticos (e/ou “exigentes”) ou, talvez, experienciam outros suportes de leituras literárias (menos fragmentadas), que, para eles, são mais interessantes e proveitosas.

No 2º e no 3º ano, nível em que houve maiores indicativos contrários ao livro didático, os questionários demonstram que as representações atribuídas pelos alunos ao material escolar se sustentam no fato de que ele contém “*perguntas e exercícios que não fazem sentido...*”.

A terceira questão investiga se (e por que) o aluno costuma ler os conteúdos de literatura do livro didático em casa. Observa-se, nas respostas dadas pelos alunos, a baixa frequência de leitura nesse suporte pedagógico fora do âmbito escolar, a ponto de, no primeiro ano, por exemplo, não haver nenhum indicativo “sempre” relacionado à essa prática. A indicação “raramente” destaca-se de forma expressiva em todos os anos do ensino médio. Contudo, nos chama à atenção o fato de essa modalidade de leitura

deixar, progressivamente, de ser praticada no transcorrer das fases do ensino médio, ou seja, 48,3% dos alunos do 1º ano que participaram da pesquisa responderam que “raramente” leem em casa; enquanto as respostas do 2º ano, nesse mesmo indicativo, equivalem a 50% e as do 3º ano, 56,6%.

Gráfico 7: 1º ano – Costume de ler o livro didático de literatura em casa

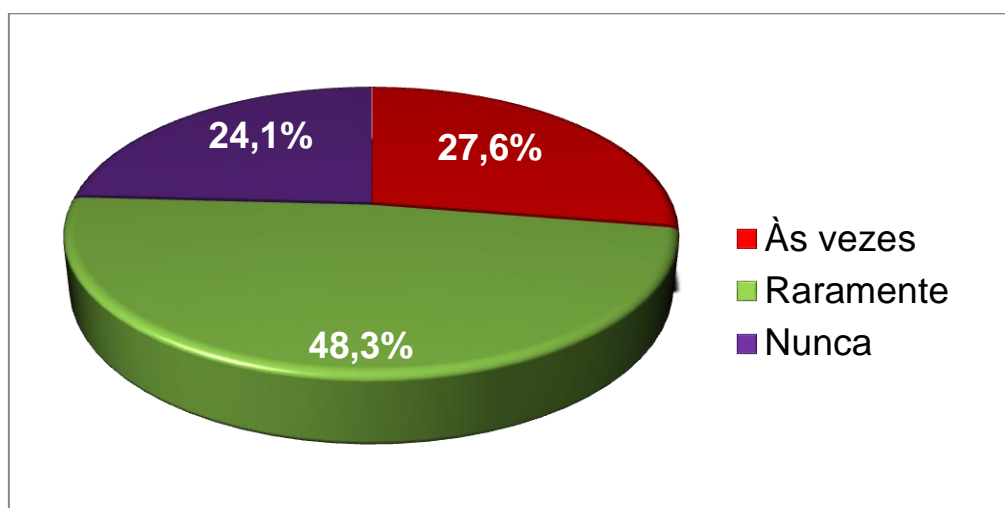


Gráfico 8: 2º ano – Costume de ler o livro didático de literatura em casa

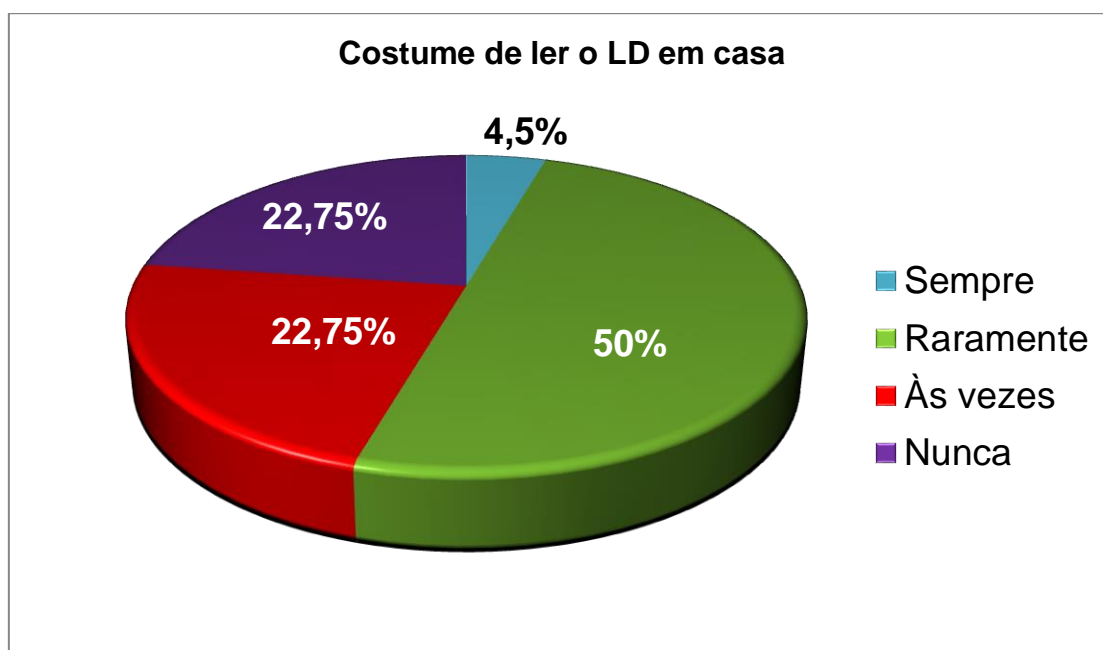
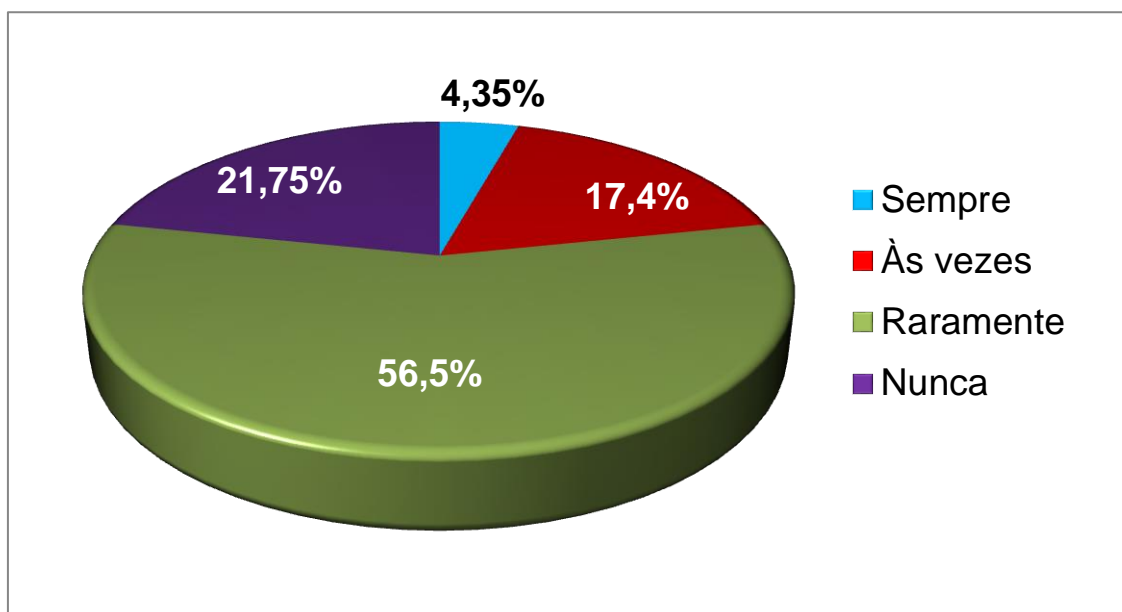


Gráfico 9: 3º ano – Costume de ler o livro didático de literatura em casa



De modo geral, os motivos alegados para a falta de leitura de livro didático em casa se revelam pela “*falta de tempo*”; “*preguiça*” ou “*preferência por outras leituras*”. “*O computador*” e “*outros tipos de livros*” aparecem como leituras “concorrentes” do livro didático de literatura. Já “*os estágios*” e “*outros cursos*”, bem como atividades (dever de casa) de “*outras disciplinas*”, no contraturno escolar, assumem a responsabilidade pela alegação de que não sobra tempo para essa prática de leitura.

Considerando as respostas declaradas “*raramente*” ou “*às vezes*”, nota-se que são quase todas associadas a “*deveres de casa*” propostos pelo professor ou a “*estudos para prova*”. Fica subentendido, nas justificativas dos alunos, que se trata de leituras “obrigatórias”, com objetivo específico para obter “notas”, e, conseqüentemente, a aprovação.

Na quarta questão, se pretende descobrir qual/quais das áreas de estudos contidas no livro didático: literatura, gramática e produção de texto, o aluno acha mais importante para a sua formação escolar, tendo em vista que a coleção adotada, no período da pesquisa, era dividida por esses três eixos.

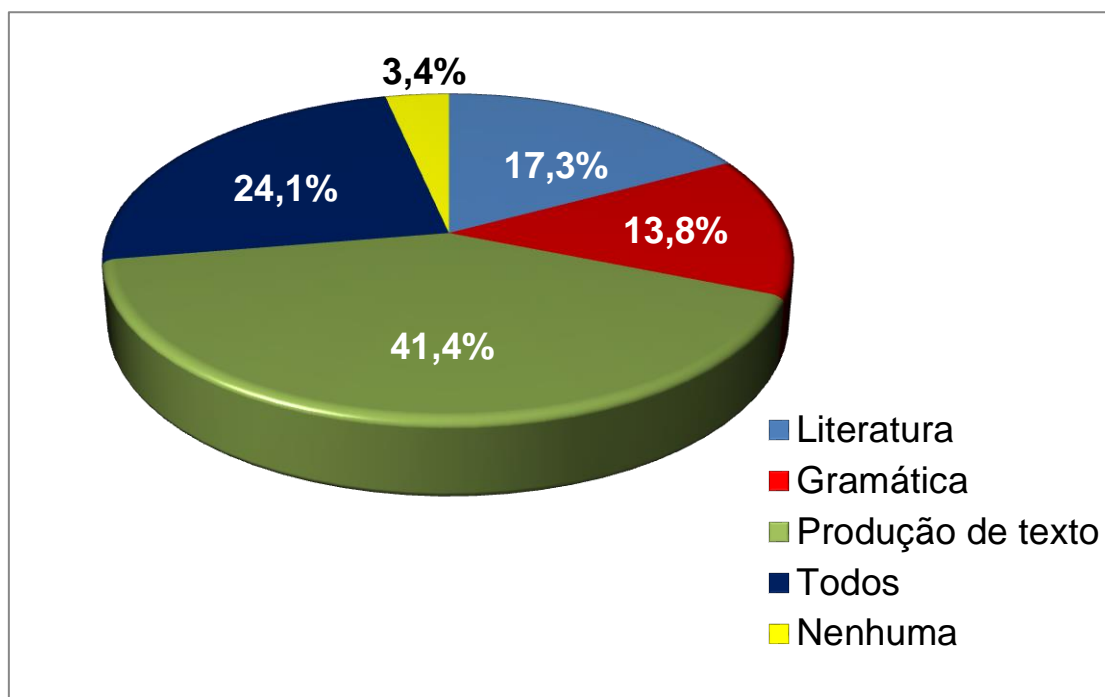
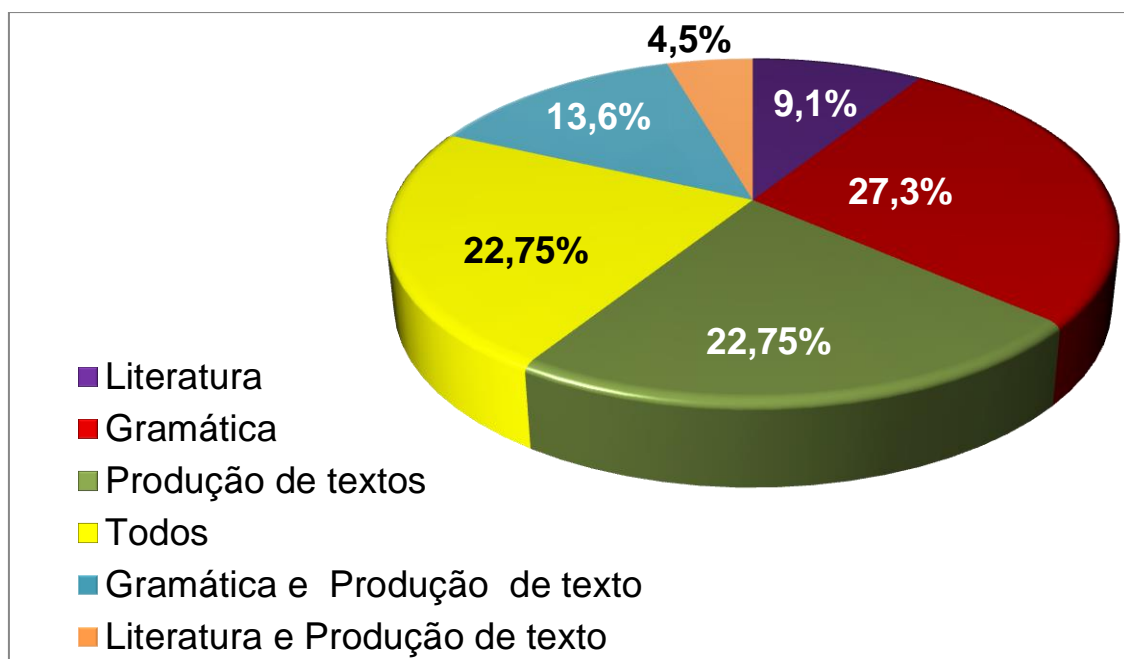
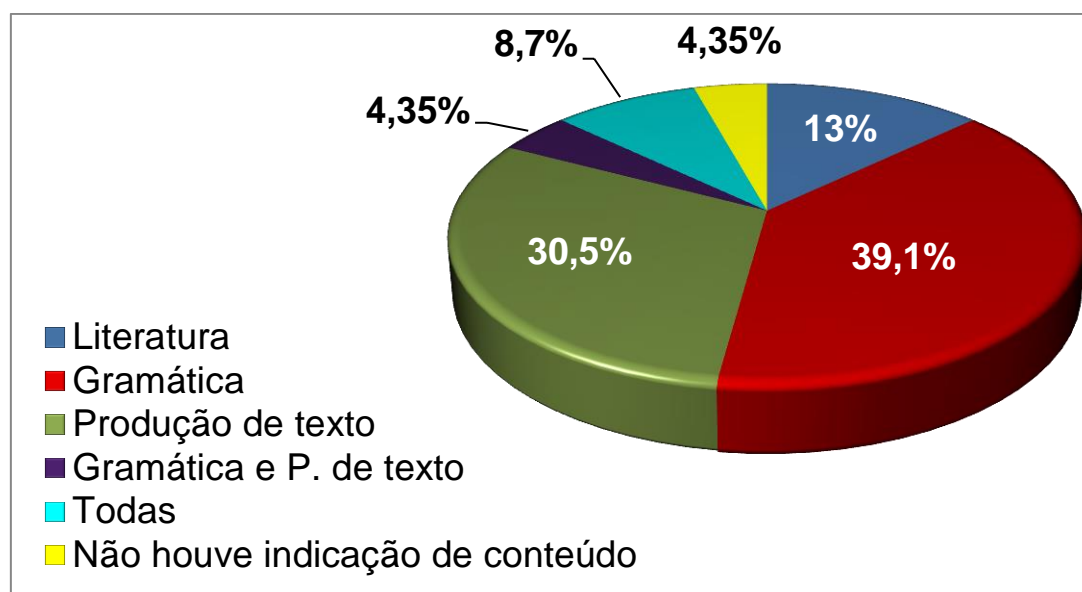
Gráfico 10: 1º ano – Importância dos estudos**Gráfico 11: 2º ano – Importância dos estudos**

Gráfico 12: 3º ano – Importância dos estudos

Por meio dos gráficos podemos observar que a literatura não assume uma colocação privilegiada entre os demais eixos, no tocante ao grau de importância dado pelo aluno a esse estudo. A “gramática” e a “produção de texto” apresentam-se como mais significativos, talvez pelo fato de, atualmente, esses dois eixos terem maior peso e presença nos conteúdos programáticos do Enem e da maioria dos concursos públicos (como demonstra o trabalho de Zilberman (2013)).

Perscrutando as justificativas dadas para a escolha desses eixos como sendo mais (ou menos) importantes, vemos no 1º ano que a “produção de texto” é mais importante, pois *“é cobrada em entrevistas de emprego”*; *“sem ela, não tem como fazer um relatório no serviço”*; *“iremos usar por toda nossa vida”* e *“é necessária para fazer o Enem”*. Todas essas justificativas indicam uma perspectiva pragmática e utilitária para as práticas de leitura e escrita que, em certas constituições teóricas, podem ser tomadas como refratárias àquelas do domínio literário (que priorizam a experiência estética).

Uma das respostas torna-se curiosa, pois o aluno, mesmo definindo a “literatura” como o eixo mais importante do livro didático, associa o seu valor à condição de ser um meio de aprender a produzir textos. É óbvio que não descartamos a capacidade de os estudos literários contribuírem para que o aluno melhore sua produção textual. Não pretendemos questionar essa afirmativa. A curiosidade da questão se revela no sentido de que, para esse aluno, talvez, a leitura de “literatura” não traga um fim em si. Ela seria apenas uma ponte para a construção de outra competência. O valor dos estudos literários estaria,

dessa forma, num patamar inferior ao da produção de texto. Para o aluno pesquisado, “*a Literatura é importante, pois ensina a fazer uma redação*”.

Os alunos do 2º e do 3º ano que delegaram aos estudos literários o papel de mais importante dentre os eixos que constituem o ensino de língua portuguesa, presentes no material escolar, não apresentaram justificativas plausíveis, ou seja, as respostas dadas não tocavam ideias pertinentes ao campo literário. Isso nos leva a inferir que eles, pelo menos no momento do questionário, não souberam argumentar a respeito da escolha, expondo, possivelmente, certa fragilidade no ensino de literatura por meio do material didático.

Com a quinta questão, pretendemos conhecer qual(is) do(s) conteúdo(s) de literatura do livro didático trabalhado(s) em sala de aula os alunos destacariam como mais significativo(s)/interessante(s) para a sua formação como leitor.

Os conteúdos do 1º ano apresentados pelos alunos coincidem pontualmente com a proposta do CBCEES²⁰, e também com os planos de ensino elaborados pelos professores de Língua Portuguesa da escola analisada, os quais consistem numa mescla entre os conteúdos contidos no livro didático adotado e a relação de conteúdos previstos no documento oficial publicado pelo governo do Estado. Além disso, evidenciam a permanência, no espaço-tempo escolar, dos estudos das escolas literárias ou estilos de época, em uma perspectiva histórica tradicional.

²⁰ A relação dos conteúdos por nível de ensino foi exposta no capítulo 3, p. 78.

Gráfico 13: 1º ano – Conteúdos mais interessantes

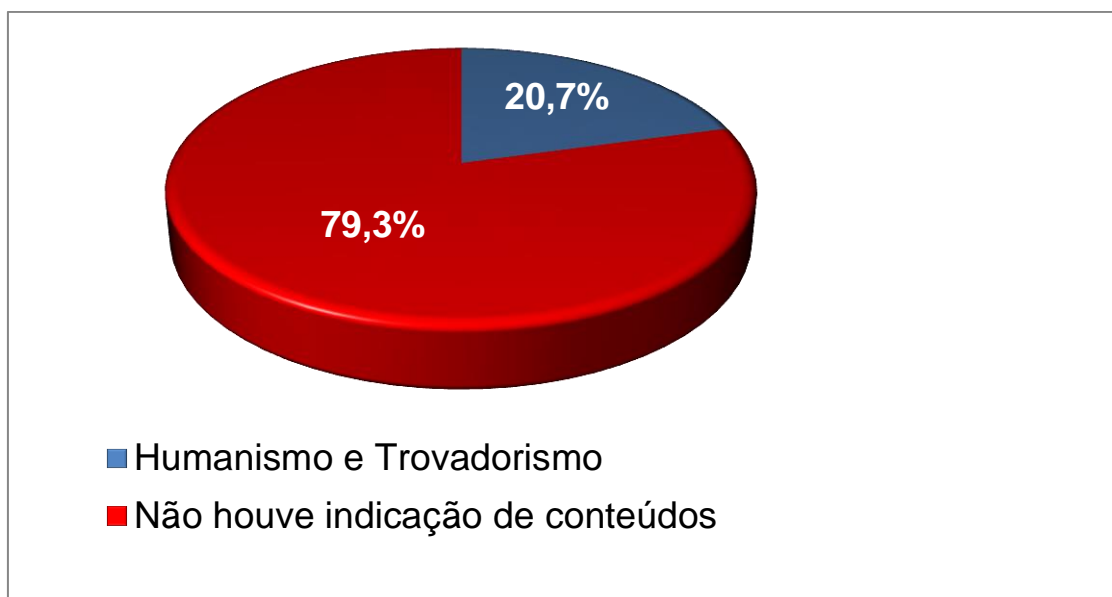


Gráfico 14: 2º ano – Conteúdos mais interessantes

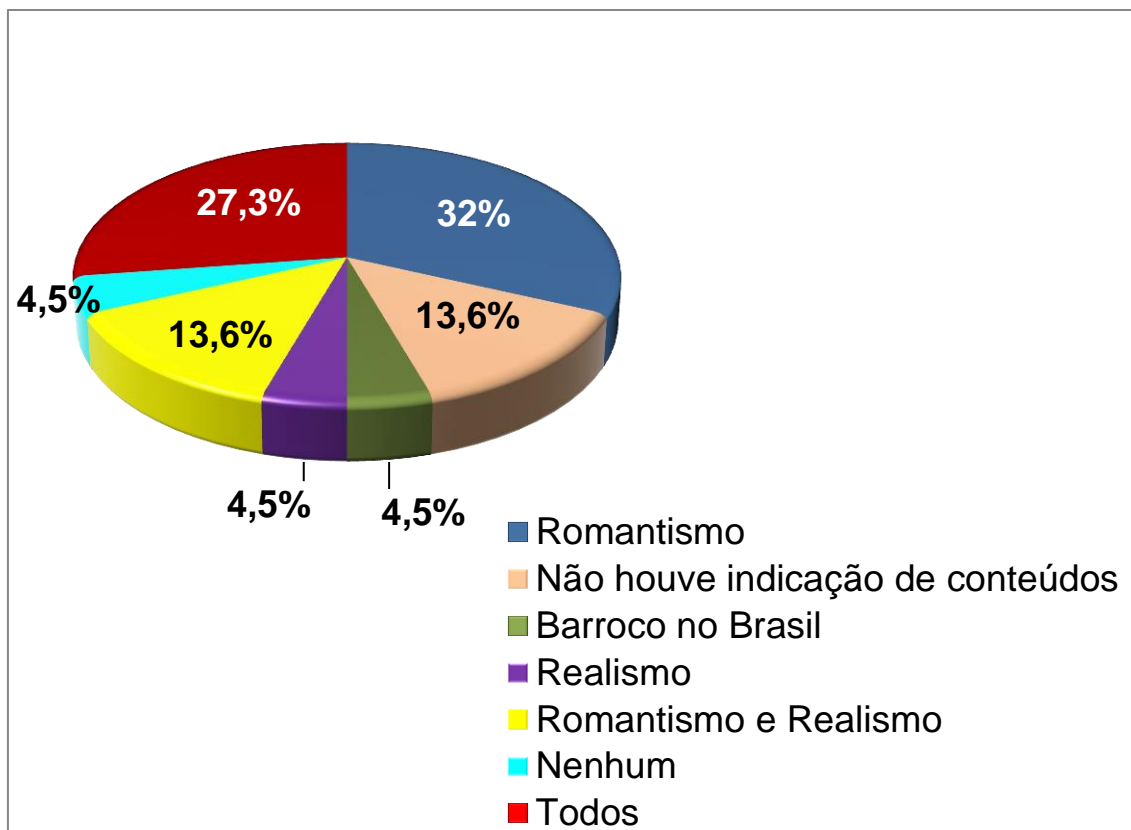
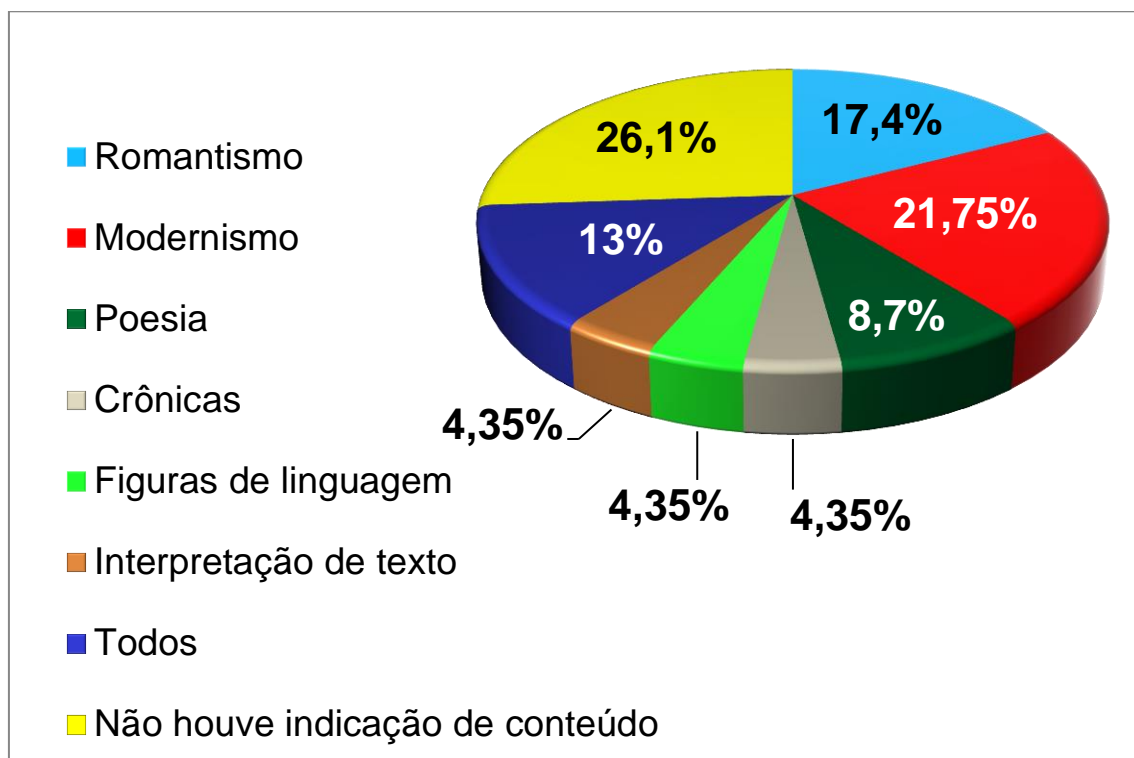


Gráfico 15: 3º ano – Conteúdos mais interessantes



Ao averiguarmos os questionários dos alunos, percebemos que, nessa questão, houve diversas respostas em branco. Também nos importa ressaltar que a maioria dos alunos que se dispuseram a denominar os conteúdos não soube ou, numa hipótese bem improvável, não quis apresentar o porquê da escolha desses conteúdos. Além disso, foi a que mais apresentou ausência de respostas e justificativas. É aceitável que tal evidência nos leve a outras interpretações, mas não podemos deixar de destacar, aqui, a possibilidade de os alunos não terem apr(e)endido, conforme planejado pela equipe docente, os conteúdos trabalhados nesse nível de ensino.

Em meio a essas ausências de respostas (que, para nós, não significam, em princípio, ausências de dados, pois, nesse caso, a própria ausência já pode nos revelar (ou sugerir) algo acerca do aluno ou do contexto de ensino), vislumbramos dois conteúdos marcados como importantes pelo 2º ano, que seguem a mesma ordem dos conteúdos inseridos no CBCEE-ES e na maioria das coleções didáticas aprovadas pelo MEC. Pensamos que o *Romantismo* (normalmente identificado com de José de Alencar ou Castro Alves) e o *Realismo* (normalmente identificado com de Machado de Assis), mesmo na forma como têm sido, historicamente, inventados pelo livro didático, apresentam-se ainda menos estanques da realidade do aluno atual que outros estilos de épocas, ou seja, são estilos

literários cuja linguagem “*tem mais a ver*” com a realidade do aluno atual do que, por exemplo, o *Parnasianismo*, de Olavo Bilac ou o *Simbolismo*, de Cruz e Souza e Alphonsus de Guimarães.

Ainda, levantando mais duas hipóteses para o predomínio desses estilos literários, na parte da pesquisa direcionada ao 2º ano, podemos inferir que: a) tanto o *Romantismo* quanto o *Realismo* recebem, em geral (e precisamente, no livro didático adotado), um espaço bem maior do que outras escolas/tendências literárias²¹ – o que toma maior parte do tempo das aulas de literatura, para o professor que opta por trabalhar com o livro didático, apropriando-se das informações teóricas e dos exercícios relacionados e b) por questões de ordem cronológica (e, principalmente, didática), o *Simbolismo* aparece sempre no final dos conteúdos curriculares e dos conteúdos dos manuais escolares para o 2º ano, sugerindo que ele seja ensinado (quando há tempo)²² apenas no final do ano. É habitualmente o último conteúdo a ser trabalhado nesse nível de ensino. Isso, talvez, contribuiu para que os alunos respondessem aos questionários da pesquisa, sem antes ter estudado sobre o *Simbolismo*, em sala de aula. Essas observações também podem valer para o ensino de literatura no 1º ano, quando, por exemplo, não aparece nenhum indicativo sobre o *Arcadismo*.

O terceiro ano registra o *Modernismo* como o conteúdo mais importante. A exemplo do 1º ano, muitos alunos não disseram o porquê dessa opção. Pensamos que a amplitude de ideias acerca da palavra modernismo seja responsável por abarcar todo o conteúdo estudado por esses alunos, pois, para eles, a Literatura Modernista “*trabalha com a realidade*”, ou noutras palavras o *Modernismo* é interessante “*porque contém poesias e outros textos mais recentes, deixando para trás os antigos modelos de literatura*”.

²¹ Mesmo não sendo o objetivo de nossa pesquisa analisar, especificamente, o conteúdo do livro didático adotado pela escola analisada, é importante observar que o segundo volume dessa obra dedica três capítulos iniciais à temática *Romantismo*, num total de 94 páginas (contando com as partes de exercícios), seguidos de outros três capítulos voltados ao *Realismo*, os quais somam 79 páginas. Além disso, o referido livro apresenta o *Parnasianismo*, associado às Escolas Realistas surgidas na França, num único capítulo de 35 páginas e encerra o conteúdo com dois capítulos menores, que contabilizam, ambos, 38 páginas.

²² Achamos importante mencionar que o último trimestre, na escola analisada, é quase sempre marcado por projetos interdisciplinares (de temas transversais), por semana de recuperação trimestral, semana de recuperação final e recolhimento antecipado dos livros didáticos. Desse modo, nem sempre os professores dão conta de trabalhar todo o conteúdo proposto para o ano letivo, e, mesmo não sendo regra, deixam os últimos conteúdos fora do programa curricular.

Quanto às justificativas da quinta questão, fugindo o foco principal, que é o livro didático, observam-se algumas referências à obra *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, trabalhada em sala de aula e apresentada em forma de projetos, e que marcou, segundo os alunos, positivamente as aulas de literatura. Essa indicação, num contexto educacional, aponta para a importância de um trabalho coeso entre o manual escolar e obras literárias integrais, numa perspectiva em que o livro didático seja apenas mais um (e não o único) recurso à disposição das aulas de literatura.

Por fim, a última questão, de caráter mais subjetivo, propôs que o aluno, em poucas palavras, descrevesse o que representa, para ele, o livro didático de literatura. Tentamos interpretar cada uma das representações, procurando, dentro do possível, aproximar entre si aquelas que apresentassem campos semânticos em comum²³. Desta forma, obtivemos os seguintes quadros de representações:

²³ Os números no final das representações indicam a quantidade de respostas com a mesma ideia.

a) Primeiro ano:

O livro didático de literatura:

- Uma base;
- Fonte de conhecimento (4);
- Um recipiente para um conhecimento infinito;
- Leitura e ensinamento;
- Não muito importante;
- Um método de ensino muito bom;
- Uma forma para aprendermos mais;
- Uma ajuda no ensinamento escolar;
- Um apoio;
- Um livro que ensina como se “cria” uma literatura;
- Muito importante para os alunos (2);
- Sabedoria (2);
- Um importante instrumento de estudo;
- Algo para as pessoas aprenderem;
- O “criador” dele nos ensinando de forma literária;
- Instrumento de leitura;
- Um livro como outro qualquer;
- Um meio de preparo importante para o futuro, um tutor em casa, sem dizer que o de literatura é como ter um tutor em casa;
- Forma de fugir da realidade, sem sair dela;
- Muita coisa, mas têm poucas pessoas que têm força de vontade de ler;
- Uma contribuição para a formação no ensino médio;
- Ajuda para as pessoas lerem.

Obs.: Dois alunos não responderam a questão.

QUADRO 1: Representações sobre o livro didático – 1º ANO

É possível percebermos, no quadro de representações sobre o livro didático de literatura referente aos alunos do primeiro ano, que apenas duas representações escapam à ideia de que esse material escolar seja importante. Uma delas sugere que ele “*Não [é] muito importante*” e a outra o equipara a “*um livro como outro qualquer*”. Ao verticalizarmos um pouco mais a análise dessas duas representações, podemos chegar pelo menos a

duas conclusões distintas: a) que, para o aluno, no primeiro caso, o livro didático em questão seria um objeto (não muito, mas), importante; e no segundo caso, teria a mesma importância de qualquer livro, deixando-nos, porém, a dúvida sobre o que o aluno realmente pensa acerca de livros de modo geral; e b) que, para os dois alunos, os livros não teriam, categoricamente, nenhuma importância. Noutras palavras, as expressões “*não muito importante*” e “*como um livro qualquer*” sugerem, nessa ótica, que se trata de objetos que em nada (ou em quase nada) contribuem para a formação do aluno, desvelando, assim, o lado contraproducente do uso do livro didático em sala de aula.

Nota-se, também, no rol das representações, nesse nível de ensino, que muitos alunos associam o material didático a *conhecimento*, *ensinamento* e *sabedoria*. O que pouco nos revela sobre o livro didático de literatura, especificamente. A nosso ver, é possível que essas ideias sejam reflexos dos “lugares-comuns”, tão marcantes no contexto escolar e que vieram à tona nas respostas dos alunos. Sendo, importante, talvez, apenas para mostrar o sentido que o livro didático tem para os alunos, independente dos estudos a que se refere.

Além disso, houve algumas respostas aludindo à prática da leitura, sem especificar o tipo (ou gênero) textual. O que, a nosso ver, demonstra que, para o aluno, o livro didático de literatura está relacionado mais particularmente ao ensino da leitura, e isso, por mais que seja uma realidade escolar, reduz, todavia, o papel da literatura no campo disciplinar do ensino médio.

As representações que aludem diretamente ao livro didático de literatura são apenas duas: “*Um livro que ensina como se cria uma literatura*” e “*O criador dele nos ensinando de forma literária*”. Embora sejam definições imprecisas, e, de certo modo, muito pontuais, pois remontam apenas à criação literária, ou seja, ao ato de produzir literatura e ao modo literário de se escrever (ou, como afirma o aluno, de ensinar), podemos resgatar, daí, evidências apontadas no gráfico 10, no qual a produção de texto (e aqui, entendemos, que se inclui o texto literário) assume uma importância muito grande para os alunos do primeiro ano.

Por fim, antes de analisarmos as representações oriundas dos alunos do segundo ano, uma definição sobre o livro didático de literatura do primeiro ano nos chama à atenção: “*Forma de fugir da realidade, sem sair dela*”. Aqui, fica o questionamento (ou a

dúvida) a que, de fato, o aluno se refere como objeto de fuga. Será que, para o aluno, o livro didático (ou pelo menos algum gênero textual contido nele) causaria esse efeito nos leitores? Ou o aluno apenas se apropriou da ideia geral (um clichê, talvez) de leitura como um recurso que nos coloca em contato com outras realidades, sem que precisemos de nos desvencilhar, necessariamente, dos tempos e dos espaços da nossa realidade?

b) Segundo ano:

O livro didático de literatura:

- Fonte de conhecimento e aprendizagem;
- Meio de conhecimento muito importante;
- Aprendizagem;
- Aprendizado para a vida;
- Um livro de bom aprendizado;
- Um meio de informação, aprendizagem e conhecimento (3);
- Muito importante para nossa aprendizagem;
- Para quem gosta é realmente bom, muita aprendizagem;
- Um manual de sobrevivência;
- Uma ferramenta escolar;
- Conhecimento melhor de alguns artistas e algumas obras literárias;
- Uma forma mais fácil de expressar a aula, uma ajuda para os professores e o desenvolvimento dos alunos;
- Muito importante e legal;
- Muito importante, pois ensina muito;
- Um meio mais prático de expressar a aula;
- Apoio ao crescimento literário e didático;
- Uma base, com a qual podemos aprender a ler e a escrever melhor;
- Livro de língua portuguesa que abrange diversos temas como literatura, gramática etc.;
- Nada, pois não muda minha vida e nem meu desempenho na sala de aula;
- Um universo móvel, onde se pode entrar, conhecer pessoas, aprender coisas e adquirir cultura no momento que for conveniente.

QUADRO 2: Representações sobre o livro didático – 2º ANO

Mais da metade das representações acerca do livro didático de literatura registradas no questionário dos alunos do 2º ano concentram-se no eixo semântico: “Ensino,

Conhecimento e Aprendizagem”. Elas estão constituídas por ideias genéricas sobre o material escolar, sem um direcionamento às questões literárias. Por consequência disso, não evidenciam o significado dos estudos literários (via livro-didático) para a formação do aluno.

Uma das questões, fugindo à regra, denota valor impresumível ao livro didático de literatura, afirmando que ele representa “*nada, pois não muda a vida do aluno e nem o seu desempenho em sala de aula*”. Essa afirmativa, mesmo sendo diferente das demais, torna-se importante por mostrar um ponto de vista de quem se apropria por imposição (da escola) ou não (por opção própria) do material didático, entendendo que a importância dele estaria no fato de causar alguma mudança na vida ou no desempenho em sala de aula. A nosso ver essa questão franqueia a ideia de os textos que constituem a parte dos estudos literários, conforme já observamos anteriormente, de fato estão distantes da realidade do aluno, e, portanto, tendem a não despertar o interesse (ou o gosto) do jovem leitor pela literatura. Talvez, para ele, não represente *nada*, porque também não o “*diz*” nada.

Também, podemos perceber que somente uma representação menciona de forma direta a literatura. O aluno afirma que o material didático significa “conhecimento melhor de alguns artistas e algumas obras literárias”. A menção a artistas no lugar de poetas ou autores (o que soa, à primeira vista, como um equívoco no emprego vocabular, levando em conta se tratar de obras literárias que, embora sejam artísticas, têm um repertório vocabular específico), provavelmente, foi motivada pelo constante diálogo que a coleção didática adotada pela escola pesquisada mantém com outros tipos de manifestações artísticas e culturais.

Por último, notamos que uma das representações, mesmo, também, se enquadrando nas noções mais amplas a respeito do livro didático, entende o material como “*um universo móvel*”, que possibilita a aquisição do conhecimento, da “*cultura*”, de maneira prática e dinâmica. Nela, o aluno remonta (indiretamente) à materialidade do livro, ao indicar que se refere a um objeto (diferente de outros suportes de leitura) que permite, com maior eficiência, que o leitor faça adequação da situação de uso a tempos e situações que lhe sejam mais “*convenientes*”. Vale lembrar, aqui, que o termo cultura, segundo o historiador Roger Chartier, assume múltiplas acepções,

Que podem se distribuir esquematicamente entre duas famílias de significados: a que designa as obras e os gestos que, em uma sociedade dada, se subtraem às urgências do cotidiano e se submetem a um juízo estético ou intelectual e a que aponta as práticas comuns através das quais uma sociedade ou um indivíduo vivem e refletem sobre sua relação com o mundo, com os outros ou com eles mesmos (CHARTIER, 2010, p. 34).

Sendo assim, para Chartier, “a totalidade das linguagens e das ações simbólicas próprias de uma comunidade constitui sua cultura” (CHARTIER, 2010, p. 35). O termo “cultura”, na forma empregada pelo aluno, recai sobre o paradoxal embate entre a cultura popular e a cultura letrada, no qual aquela é abordada “a partir de suas dependências e de suas faltas no que diz respeito à cultura dos dominantes” e “definida por sua distância no que diz respeito à legitimidade cultural” (CHARTIER, 2010, p. 45). Para o aluno, talvez, o livro didático represente uma possibilidade de acesso à cultura letrada, vista, sob a ótica dominante, como a única legítima (o que, segundo a história cultural, é um equívoco).

c) Terceiro ano:

O livro didático de literatura:

- Mais uma forma de aprendizagem;
- Aprendizado de novos pensamentos, conhecimentos de pensamentos dos autores;
- É importante para ajudar futuramente;
- Um livro ótimo para ajudar na língua portuguesa;
- Muita coisa, ajuda muito os alunos;
- Uma forma para ser uma pessoa mais culta e mais prezada;
- Ruim;
- Um meio a mais de conhecimento;
- A formação de novos pensamentos, o aprendizado da análise e identificação de textos e poemas, e o conhecimento de vários autores;
- O futuro acadêmico e profissional;
- Uma parte da vida porque com ele passamos por várias coisas, desde aventuras até concursos;
- Uma boa parte do ensino, pois contém conteúdos capazes de contribuir para uma boa formação acadêmica;
- Um meio dos alunos conhecerem mais sobre o que se pede para concursos, vestibulares, ou seja, é essencial;
- É uma ferramenta a mais para auxiliar durante a aula, mesmo o conteúdo sendo chato e difícil;
- Um livro cheio de conteúdos que ajudam em nosso dia a dia, exemplo: trabalho, escola e em meio social;
- É uma forma de trazer o conteúdo a ser estudado, de maneira explicativa, que todos entendam;
- O livro didático não é muito interessante pois os conteúdos são muito embolados;
- O que tem de melhor no português;
- Um item importante para a formação;
- Uma grande oportunidade de aprendizado, com muito valor para a preparação para concursos, Enem e até mesmo o vestibular da Ufes;
- O aprendizado e o desenvolvimento de cada aluno;
- Conhecimento sobre vários assuntos e um conteúdo para formação profissional.

Obs.: Um aluno alegou não saber responder.

QUADRO 3: Representações sobre o livro didático – 3º ANO

Ao analisarmos as representações dos alunos do terceiro ano sobre o livro didático de literatura, verificamos que boa parte delas está ancorada na relação com o “futuro”, “concursos”, “Enem” ou “vida acadêmica”.

Esses dados em comum, obviamente, desvelam uma fase escolar (ou de vida) em que os alunos se veem na condição de pensar sobre os passos a serem dados, depois de concluírem o ensino médio. O livro didático aparece como um recurso de preparação para esses novos desafios. O Enem²⁴ ganha destaque, nesse contexto, por ser um quesito obrigatório para a certificação dos alunos concludentes deste último ano (regular) da Educação Básica.

Quanto a referências negativas a respeito do livro didático em questão, destacamos uma representação centrada no adjetivo “ruim” e outra entendendo o livro didático “como não muito interessante, pois os conteúdos são muito embolados”. Pensamos que a expressão “embolados” possa estar trazendo à tona a formatação gráfica ou mesmo o conjunto de informação dispostos nas coleções didáticas, de forma a não atender a perspectiva do aluno, e, portanto, essas coleções estando adequadas às exigências do MEC, nos critérios impostos pelo edital para aprovação, nem sempre passam pelo crivo do aluno, a quem são efetivamente destinadas.

Concluindo essa parte, gostaríamos de ressaltar a referência feita a poemas, remontando objetivamente à literatura e evidenciando a presença marcante desse gênero literário nos livros didáticos. Vale lembrar que a poesia encontra também um espaço nas falas de professores e alunos durante as entrevistas realizadas em grupo, as quais serão analisadas no capítulo destinado a esse fim.

4.3 Em campo: os questionários dos professores

O questionário aplicado aos professores seguiu a mesma linha de ideias das questões propostas para os alunos. Apropriamo-nos do mesmo conteúdo, alterando, apenas, o

²⁴ A escola só emite o certificado de conclusão do Ensino Médio regular, após o aluno ter se submetido ao Exame Nacional do Ensino Médio.

foco das perguntas, a fim de que mapeássemos práticas e representações acerca do uso do livro didático de Literatura, também sob a ótica docente. Nossa intenção foi de que pudéssemos, com isso, estabelecer possíveis distanciamentos e/ou aproximações entre pontos de vistas diferentes, a partir do cotejo da perspectiva do professor com a do aluno.

Sendo o planejamento da equipe de Língua Portuguesa, às quintas-feiras, conforme já mencionamos anteriormente, optamos por aproveitar um desses momentos, para que não houvesse comprometimento nas atividades escolares que envolvessem o efetivo trabalho em sala de aula. Dessa forma, os professores responderam individualmente o questionário e, a partir dele, obtivemos dados necessários a nossa pesquisa.

Na primeira questão, em que se objetivava saber sobre a frequência do uso do livro didático de Língua Portuguesa e Literatura na sala de aula, as duas professoras do ensino médio responderam “sempre”, e o professor respondeu “às vezes”. Vale lembrar que tais indicativos são apenas parâmetros que têm em foco mais a percepção subjetiva dos professores que a quantificação. Não visam à medida objetiva da frequência do uso, pois, aqui, o “às vezes” e o “sempre” podem até terem pesos equivalentes, ou seja, ao afirmarem que sempre usam o material didático nas aulas, as professoras não invalidam a ideia de que outras metodologias também sejam adotadas por elas. Isso pode ser percebido nas justificativas dos professores dos respectivos níveis de ensino:

- a) **Primeiros anos** – *“O livro didático é uma ferramenta de apoio” (...)*
“proporciona maior agilidade ao conteúdo programático”;
- b) **Segundos anos** – *“Porque nele estão os conteúdos a serem estudados”;*
- c) **Terceiros anos** – *“O conteúdo programático é desenvolvido com o (e, a partir do) livro didático, sendo assim esse recurso passa a ser a base dos conteúdos trabalhados em sala de aula”.*

Nota-se nas três justificativas a presença das palavras “conteúdo” e “base”. A ideia de “base” abre a possibilidade de esse objeto escolar não ser, definitivamente, o único recurso didático nas práticas docentes. Já a palavra “conteúdo” sugere indícios da permanência de um currículo (ou uma perspectiva) que valoriza o ensino conteudista, que

se pauta na quantidade de informações contidas no livro didático, numa via de transmissão de conhecimentos fragmentados, e que, possivelmente, se não suplanta a prática de leituras de obras literárias completas, no mínimo contempla boa parte do tempo de estudos de literatura dentro da sala de aula.

Quanto à questão que posiciona o livro didático de literatura como um recurso capaz de contribuir para uma boa formação literária do aluno do Ensino Médio, os três professores afirmaram que, de fato, as coleções *“contemplam um corpo teórico-prático capaz de contribuir para esse fim”*, *“incentivam os alunos a descobrir novos autores”* e *“trazem exemplos de obras de arte, textos e biografias as quais, talvez, o estudante não tivesse acesso em outros suportes”*.

A ideia de o livro didático ser importante para a formação dos alunos do ensino médio não encontra respaldo nas práticas de estímulos para leituras desse material em casa. De forma unânime, os professores responderam, na terceira questão, que *“às vezes”* estimulam os alunos a lerem os conteúdos desse material, reconhecendo que ele *“ajuda na compreensão mais ampla da teoria literária e, conseqüentemente, facilita as atividades em sala de aula”*, mas que, no entanto, a *“mobilização para a prática da leitura em casa”* é uma tarefa muito difícil, pois *“falta interesse”* da parte dos alunos por esse exercício.

Ao responderem a que parte(s) contida(s) no livro didático (literatura, gramática ou produção de texto) os professores procuram dar mais ênfase, a professora dos primeiros anos disse que *“dá mais ênfase à literatura”*. A professora dos segundos anos disse que *“procura dar a mesma ênfase aos estudos, porém gosta mais de produção de texto”*. Já o professor dos terceiros anos disse que *“procura priorizar os conteúdos que, a seu ver, são mais importantes para o aluno”*, complementando que *“em cada semestre, há ênfases diferentes, movidas pelo programa curricular”*.

Na sequência do questionário, os professores destacaram os conteúdos de literatura contidos no livro didático que entendem ser mais significativos para a formação de leitores. A professora dos primeiros anos disse acreditar que *“o Barroco seja o período mais significativo, por estar presente em obras e arquiteturas do nosso país”*. A professora dos segundos anos afirmou que o *“Romantismo e o Realismo despertam mais interesse nos alunos”*. Fugindo da ideia de “escolas literárias”, o professor dos terceiros

anos pensa que *“o trabalho com textos menores como a poesia, minicontos, crônicas etc., por meio do livro didático, por quase sempre serem impressos na íntegra, podem fundamentar um trabalho mais significativo”*.

Quanto às representações sobre o livro didático de literatura dadas em poucas palavras pelos professores participantes das pesquisas temos:

a) Primeiros anos:

“Representa uma ótima ferramenta de trabalho, que proporciona aos alunos contato direto com textos e imagens diversas, além de conter bons exercícios para que os alunos aprimorem seus conhecimentos”.

b) Segundos anos:

“Um ponto de apoio muito importante. Representa informação, conhecimento. É uma obra viva que deve ser manuseada constantemente, com intuito de aprender mais.”

c) Terceiros anos:

“A ferramenta mais importante e acessível no trabalho com a literatura em sala de aula no ensino médio”.

As representações obtidas por meio dos questionários indicam, de modo geral, que o livro didático de literatura no ensino médio é importante tanto para os alunos quanto para os professores. Isso, a nosso ver, é fundamental para o desenvolvimento das práticas de ensino que se apropriam desse recurso. Entretanto, vale ressaltar que tais representações se constituem de ideias amplas e de pouca criticidade a respeito desse material escolar, o que nos leva a pensar se de fato temos o “controle” do livro didático com o qual trabalhamos ou se apenas o livro didático funciona como uma forma de controle do comportamento do professor, caracterizando-o, assim, “como proletário (que executa e repete) e não como intelectual (que analisa e cria)” (CORACINI, 2011, p. 75).

Essa perspectiva talvez indicie que as condições materiais precárias de trabalho (por exemplo, ausência de bibliotecas e de possibilidade de reprodução de textos) contribuem para que o livro didático tenha o papel de reforçar certo *habitus* junto à comunidade cultural docente, na rede pública de ensino estudada.

Capítulo 5

A escola, os professores, os estudantes: o que dizem, pensam e fazem com o livro didático de literatura? – Uma leitura dos dados produzidos a partir de entrevistas

5.1 Abordagem metodológica: entrevistas em grupo

Reconhecendo os limites dos questionários como método de produção de dados, devido ao seu aspecto fechado, individualizado, constituído por um pequeno conjunto de perguntas (OLIVEIRA, 2013), apropriamo-nos também de entrevistas em grupo, a fim de que pudéssemos obter um material de análise mais consistente.

As entrevistas foram divididas em duas dinâmicas. Na primeira, realizada com os alunos, no início de dezembro de 2013, atuamos como mediador, e foram produzidas 1h43min de gravação. Já, na segunda, realizada na semana subsequente à entrevista com os alunos, assumimos a condição de informante, e, convidamos, portanto, o professor de Artes da escola em foco para mediar o encontro com os professores, no qual obtivemos 22 minutos de gravação.

A respeito de entrevista, Eduardo José Manzine (2003) afirma que:

[...] é, essencialmente, uma forma de interação social. A título de definição, a entrevista seria uma forma de buscar informações face a face com o entrevistado. Pode ser entendida como uma conversa orientada para um objetivo, sendo esse objetivo estabelecido pelo pesquisador (MANZINE, 2003, p. 12).

Maria de Lourdes Rangel Tura (2011) destaca, dentre vários outros procedimentos que se associam à tarefa de observação exercida pelo pesquisador, a entrevista semiestruturada. Para ela:

Estas entrevistas se organizam em torno de perguntas ou roteiros, que representam tópicos a averiguar. Guardam, nesse sentido, certa similaridade com a entrevista estruturada, especialmente pelo fato de conterem questões previamente estabelecidas e por se delimitarem a um centro de interesse. Distanciam-se, desta, no entanto, porque não há uma sequência muito estandardizada nem um controle muito rígido da postura do entrevistador, o que permite que se mantenha uma comunicação mais livre entre o pesquisador e o entrevistado e que se realizem certos acertos de rota diante de situações inesperadas (TURA, 2011, p. 198).

Ancorados nos pensamentos de Manzine (2003) e de Tura (2011) sobre este método de coleta de dados, podemos caracterizar a entrevista utilizada em nossa pesquisa como “semiestruturada”, pois focamos em um tema sobre o qual confeccionamos, previamente, um roteiro com perguntas principais, complementadas por questões surgidas a partir de circunstâncias momentâneas à entrevista. Além disso, pretendemos

que as informações emergissem de forma mais livre e sem uma padronização de alternativas para as respostas.

Embora optando por usar o termo “entrevista”, no nosso trabalho, o que “numa conotação mais formalista pode divergir da ideia de comunicação afável, e, conseqüentemente, constituir um espaço opressivo para os entrevistados” (SARMENTO, 2011, p. 161), na prática, em campo, preferimos estabelecer um diálogo mais informal, cabendo melhor, talvez, definir o processo de interação adotado como “conversação”. Dessa forma, pensamos que toca mais de perto a natureza da relação etnográfica, que prioriza as manifestações mais “livres”, “democráticas” e “informais” (MANZINE, 2003; SARMENTO, 2011; TURA, 2011).

A nosso ver, um caminho interessante para constituirmos os grupos de entrevistados foi pedir aos professores de língua portuguesa para convidar cinco alunos de cada ano do ensino médio a participarem da pesquisa. Deixamos claro aos professores que não seria necessário escolher os estudantes por serem considerados “exemplares” pela escola, mas os que, voluntariamente, tivessem interesse em contribuir conosco, haja vista que, segundo Backes et al., “pode ser vantajoso reunir um grupo diversificado, para maximizar diferentes perspectivas dentro de um grupo” (BACKES et al., 2011, p. 440).

Portanto, estendemos o convite para a entrevista a alunos de todas as turmas e anos do ensino médio, diferentemente do questionário, o qual foi aplicado a uma única turma de cada ano. Alguns alunos, ao serem informados sobre nossa pesquisa, de imediato se prontificaram a colaborar; outros não se dispuseram a isso, por não se sentirem à vontade, ao saberem que as entrevistas seriam filmadas. Mas, o interessante na formação final foi que, embora composto por alunos do mesmo ano de ensino, havia, em cada grupo, diferentes perfis entre os participantes.

Conforme mencionamos noutro momento da pesquisa, como pesquisadores estamos sujeitos a riscos e imprevistos. Combinamos, antecipadamente, com os alunos voluntários e a equipe docente o dia do encontro, entretanto três dos alunos dos segundos anos não puderam participar da entrevista, pois, no dia previsto, um deles havia faltado e outros dois estavam envolvidos em atividades de recuperação trimestral

em uma determinada disciplina²⁵. Optamos por substituí-los por alunos que se faziam presentes no dia, e que estavam disponíveis para colaborar, a fim de que não adiássemos o encontro e, com isso, perdêssemos a reserva do laboratório de informática e a participação do professor de Educação Especial nas gravações das entrevistas.

Para Nadir Zago (2011):

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo (ZAGO, 2011, p. 299).

Todavia, a autora observa, ainda, que tal prática requer uma negociação com o informante para que seja aprovada, sob pena de termos que responder por supostos atos de constrangimento ou depreciação da imagem dos participantes (ZAGO, 2011).

Em relação ao uso da “imagem” dos informantes, faz-se necessário lembrar que, no âmbito escolar, é muito comum, devido às diferenças sociais, culturais, religiosas, comportamentais etc., que haja alunos que não se preocupem em serem filmados e outros que resistam à presença de uma câmara. Inclusive, o fato de as entrevistas serem filmadas, passou a ser, conforme pudemos observar nas consultas prévias aos alunos, o principal motivo de alguns não aceitarem o convite para a participação. Levando isso em consideração, tomamos o cuidado de elaborar um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B) para os alunos e professores participantes da pesquisa, no qual os entrevistados autorizam que suas falas sejam transcritas, e que os resultados da pesquisa sejam apresentados na forma de artigos, ensaios, relatórios de pesquisa, dissertação e livro, sem ônus para o pesquisador, para a orientadora e para a instituição responsável pela pesquisa. Além disso, o termo rege nosso comprometimento em dar um tratamento ético aos dados, sem identificação, seja do nome do(a) aluno(a), do(a) professor(a) ou da escola.

²⁵ Mesmo tendo o consentimento da equipe pedagógica, pelo fato de que a entrevista foi antecipadamente programada junto aos professores, achamos mais conveniente não insistirmos na liberação dos dois alunos, para não causarmos alguma espécie de conflito com a professora proponente da recuperação. Entendemos que ela, por ter semanalmente apenas uma aula para o ensino da disciplina, fosse, talvez, a maior “prejudicada”, caso não tivesse a oportunidade de reavaliar, naquela ocasião, os alunos.

Sobre questões éticas apropriamo-nos, adequando ao contexto de nossa pesquisa, de ideias levantadas por Sonia Kramer (2002) no texto *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*, no qual a autora analisa questões emergidas na orientação de trabalhos científicos. Das questões analisadas, destacamos a que focaliza os nomes (verdadeiros ou fictícios) de crianças observadas ou entrevistadas e analisa se devem ou não explicitá-los na apresentação da pesquisa. De acordo com a autora, quando se trabalha “com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central é a de que as crianças são autoras” (KRAMER, 2002, p. 42). Entretanto, é importante lembrar que elas precisam de cuidado e atenção, não devendo, portanto, serem expostas a nenhum tipo de constrangimento, garantindo que a integridade de cada participante permaneça incólume, pois “além da dimensão ética”, coloca-se “um aspecto jurídico: os meninos estão protegidos pela lei” (KRAMER, 2002, p. 49).

Sendo assim, no intento de garantir o anonimato dos participantes, e, ao mesmo tempo, possibilitar que os entrevistados possam, numa situação de devolução de dados, se reconhecer, também, como sujeitos da pesquisa, optamos por solicitar que cada aluno escolhesse um nome com o qual gostaria de aparecer no texto. Lembramos, então, que os nomes que aparecem nas entrevistas transcritas foram planeados pelos próprios participantes. E essa proposta se estendeu, igualmente, às entrevistas feitas com os professores.

5.2 O espaço da entrevista

Escolhemos o laboratório de informática por ser o único espaço da escola que nos possibilitaria gravar as falas dos participantes sem interferências sonoras. Além disso, era o único lugar onde havia ar-condicionado e cadeiras mais confortáveis, as quais poderiam ser dispostas de forma a favorecer o envolvimento de todos. Essa escolha vai ao encontro do seguinte pensamento de Backes et al.:

É importante que o ambiente dos encontros seja acolhedor e assegure privacidade para facilitar o debate e aprofundar as discussões. Da mesma forma, sugere-se que as cadeiras ou os acentos sejam organizados em torno de uma mesa de conferência, em um círculo ou em uma disposição que promova a participação e a interação dos envolvidos (BACKES et al., 2011, p. 440).

Maria de Lourdes Rangel Tura (2011), em “A observação do cotidiano escolar”, discorre, baseada em sua experiência no âmbito científico, sobre a trajetória do pesquisador, salientando a importância de se observar os trâmites burocráticos e as relações pessoais e institucionais, como etapas fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho. Nossa experiência de anos no *locus* da pesquisa (como professor) dinamizou as etapas a serem seguidas (como pesquisador), ou seja, as relações institucionais foram menos burocratizadas porque tínhamos acesso (e a confiança) da equipe docente e pedagógica, bem como o apoio da diretoria escolar. Mesmo assim, pelo fato de termos de moderar as entrevistas, principalmente nas turmas dos primeiros e segundos anos, com as quais não trabalhávamos, e com alunos aos quais não conhecíamos, sentimo-nos também como “gente nova no pedaço”. Talvez, por isso, nos contatos iniciais, passamos pela “tensão gerada na interação entre o observador e o observado” (TURA, 2011, p. 194). Desta forma, tentamos, logo na abertura da entrevista, evitar que os alunos se preocupassem em “fazer um discurso que lhes parece ser do agrado ou da expectativa do observador” (TURA, 2011, p. 194), conforme pode ser observado em um dos trechos de abertura das entrevistas em grupo (Anexo D):

MEDIADOR: (...) Então, o que é mais interessante não é a busca daquela resposta que vocês acham que seja ideal e que vai impressionar, mas aquilo que de certa forma dá indícios do que vocês realmente pensam sobre o livro didático.

Antes de avançarmos no processo de seleção e análise dos dados produzidos nas entrevistas, entendemos ser importante fazermos algumas considerações a respeito da transcrição das entrevistas, já que ela, segundo Pierre Bourdieu, no seu modelo literal, “é uma verdadeira *tradução* ou até uma interpretação” (BOURDIEU, 2012, p. 709).

Bourdieu (2012), ao falar sobre os riscos da escrita, no processo de transcrição, afirma que o discurso produzido pelo autor submete-se a dois conjuntos de obrigações difíceis de conciliar: a) as obrigações de fidelidade a todas as manifestações ocorridas no momento da entrevista, que vão além do que as câmeras podem registrar e b) as obrigações de legibilidade definidas em relação com potenciais destinatários. Sendo

assim, Pierre Bourdieu lembra que, no exercício da transcrição, em nome do respeito que se deve ao autor, ele, paradoxalmente, precisou, às vezes,

decidir por aliviar os textos de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente da comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos, de torná-lo completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original (BOURDIEU, 2012, p. 710).

Dentro do que entendemos ser importante para a conciliação entre a fidelidade da escrita e a legibilidade da leitura está, neste trabalho, a opção por alterar apenas as marcas de linguagem que, de alguma maneira, possam, a nosso ver, dificultar a compreensão do leitor sobre aquilo que interpretamos do discurso original. Noutras palavras, não acrescentamos nenhum vocábulo na transcrição, a fim de garantirmos, ao máximo, a originalidade dos discursos; entretanto, em alguns (raros) pontos das entrevistas, eliminamos as manifestações linguísticas que entendemos ser desnecessárias para uma compreensão mais ampla do texto, tentando, assim, poupar o leitor da possibilidade de testemunhar um texto confuso, considerando o fato de não ter presenciado o discurso original.

5.3 Caracterização dos alunos entrevistados

Os alunos participantes da pesquisa comportam uma faixa etária entre 15 a 18 anos. A maioria deles mora em bairros vizinhos e estudam na instituição pesquisada pelo menos desde o primeiro ano do ensino médio. Alguns utilizam transporte coletivo; outros fazem o percurso escolar, entre ida e volta, a pé. Notadamente, nos terceiros anos, observa-se um número significativo de alunos que trabalham como menores-aprendizes, ou fazem algum curso, no contraturno escolar. Em termos gerais, são alunos que não apresentam problemas de indisciplina em sala de aula, e cujos pais, por motivo de trabalho, passam grande parte do dia fora do ambiente doméstico.

5.4 Caracterização dos professores entrevistados

Os três professores de língua portuguesa da escola em foco são especialistas. A professora dos primeiros anos trabalha há três anos na instituição, enquanto a dos segundos, há oito anos. Ambas moram em bairros próximos à localização escolar e afirmaram ter cursado o ensino médio usando o livro didático de literatura. Já o professor²⁶, além de ter cursado quase todo o ensino fundamental na referida instituição, trabalha nela há quase 16 anos. Ele mora na mesma localidade e não utilizou livro didático quando cursou o ensino médio.

5.5 Seleção e análise de dados das entrevistas

A questão que inicia as entrevistas toma como eixo central o que os participantes entendem ser um livro didático de literatura. Analisando as falas dos alunos e professores dos diferentes anos, é possível constituirmos os seguintes quadros de representações a respeito desse material escolar:

²⁶ Optamos, na análise das entrevistas, por adotar a terceira pessoa do discurso em vez da primeira, mesmo que o professor dos terceiros seja, também, o pesquisador, por entendermos que dessa forma estaremos tentando colocar em prática uma das premissas mais tradicionais das ciências sociais que é “a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho”. Vale acrescentar que estamos cientes de que tal premissa é questionável, pois, no universo acadêmico, acredita-se em que “existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição” (VELHO, 2008, p. 122).

PRIMEIROS ANOS	
Dados favoráveis	Dados desfavoráveis
<ul style="list-style-type: none"> • Auxílio/apoio; • Parceiro da Internet; • Dinamizador do tempo escolar; • Apoio muito importante para o desenvolvimento e aceleração das aulas²⁷. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portador de conteúdos excessivos.

QUADRO 4 – Síntese dos Primeiros anos sobre o livro didático de Literatura

SEGUNDOS ANOS	
Dados favoráveis	Dados desfavoráveis
<ul style="list-style-type: none"> • Apoio; • Facilitador da aprendizagem; • Fundamental; • Apoio muito importante para o desenvolvimento das aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito complicado, não deveria existir.

QUADRO 5 – Síntese dos Segundos anos sobre o livro didático de Literatura

TERCEIROS ANOS	
Dados favoráveis	Dados desfavoráveis
<ul style="list-style-type: none"> • Material de exercícios; • Complemento do conteúdo dado; • Interessante; • Guia de estudo; • Um dos mais importantes recursos de auxílios do professor e do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se trabalham todos os conteúdos.

QUADRO 6 – Síntese dos Terceiros anos sobre o livro didático de Literatura

²⁷ Nesses quadros, as representações dos professores acerca dos livros didáticos estarão grafadas em itálico, para distinguir das demais, relativas aos alunos.

Nota-se nessas representações, produzidas nas entrevistas, que, novamente, o livro didático de literatura é entendido como um material de apoio, um auxílio, tanto para os alunos quanto para os professores. É de se esperar que haja alunos (em minoria absoluta, pelo que foi constatado) que, de fato, não definem o livro didático de literatura como um material significativo para a formação escolar, por apresentar, principalmente, para eles, conteúdos complexos, conforme pode ser observado no seguinte discurso:

CLARA (aluna do segundo ano): O livro didático pra mim... Eu não sou muito fã do livro didático, porque o contexto dele é muito complicado. As palavras que tem lá você ficam batendo, batendo em cima, você nunca entende. Pelo menos eu não entendo. É um material escolar que por mim não existiria... [*risos de todos os alunos*] E essa é a minha opinião.

A fala de Clara encontra respaldo no que foi pronunciado nas entrevistas dos professores:









Professora Sfalsin (primeiro ano): Agora, eu acredito que, principalmente, no primeiro ano, que é uma literatura que não é brasileira, né... no início, ela tem uma linguagem um pouco distanciada do aluno. Eu acho que o livro deveria ser revisto para que a literatura do primeiro ano tivesse mais proximidade com a realidade do aluno.

Uma representação merece destaque por considerar o livro didático “parceiro da internet”, e, com isso, reforçar a ideia de Lajolo e Zilberman (2009), endossada pelo pensamento de Roger Chartier (1998; 2002; 2010), sobre o ingresso na era da textualidade eletrônica, na qual a leitura não corre riscos ao se transportar da escrita do papel para a tela do computador, pois não se trata de uma opção, por anular um suporte em detrimento de outro. Na verdade, “livros e computadores não se excluem, nem o PC põe necessariamente em risco o universo do livro: se o PC se apresenta, por um lado, como possível antagonista do livro, mostra-se, por outro, seu parceiro” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 30). A coexistência de distintos formatos de escrita e leitura se exemplifica na afirmação da aluna sobre as práticas escolares de leitura:

CAROLINA (aluna do primeiro ano): [...] Às vezes, a gente tem uma prova e não acha o conteúdo na internet, aí você pode pegar o livro pra ler...

A segunda questão objetivou descobrir de que livro(s) didático(s) de língua portuguesa e literatura os alunos e professores se lembram e de qual(is) mais gostaram. Os alunos citaram o livro de João Domingos Maia (2008), adotado pela escola na penúltima escolha de livros didáticos, em 2009; e o de Emília Amaral *et alii* (2010), usado no momento da pesquisa. Os professores aludiram aos livros do Maia, ao de Cereja e Magalhães (2004) e ao de Emília Amaral *et alii*, com os quais trabalharam, a partir do

momento em que a escola em análise foi contemplada pelo PNLDEM. No entanto, vale acrescentar que apenas os alunos dos segundos anos estudaram com o primeiro e segundo volumes do *Novas Palavras*, de Emília Amaral *et alii*, e tinham a previsão de estudar com o terceiro volume, no ano de 2014. Os primeiros anos, mesmo se apropriando, no momento da entrevista, em 2013, do volume 1 da obra *Novas Palavras*, e tendo como previsão, no ano seguinte, estudar com o volume 2, não estudariam, possivelmente, com o último volume dessa obra, pois, para 2015, estava prevista uma nova adoção de livros didáticos, e não necessariamente a obra de Emília Amaral *et alii* seria readotada pela escola. Já os terceiros anos iniciaram os estudos de literatura com o volume único da obra de João Domingos Maia, em 2011. No ano seguinte, em 2012, houve a substituição desta obra pela coleção de Emília Amaral *et alii*.

ANOS	2011	2012	2013	2014	2015
Primeiros	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental			Mudança de livro
Segundos	Ensino Fundamental				Ensino médio concluído
Terceiros				Ensino médio concluído	Ensino médio concluído

QUADRO 7: Histórico do livro didático na escola pesquisada

Fica evidente, com isso, que há um problema difícil de resolver: Como aproveitar as coleções na íntegra, considerando que o processo de escolha ocorre de três em três anos, permitindo que somente o primeiro ano do ensino médio que coincidir com o ano da renovação conseguirá estudar toda a coleção proposta? Esse dado, por sua vez, também

pode servir, na prática, de parâmetros para os critérios de escolha, levando em conta o fato de prováveis discrepâncias ou aproximações entre as propostas didáticas poderem interferir na decisão dos professores. Dito noutros termos, os professores, considerando que as obras não necessariamente seguem uma sequência padronizada de conteúdos, caso estejam “preocupados” com o cumprimento à risca de um programa curricular preso aos moldes tradicionais, já tratados em capítulos anteriores, podem também se ver presos a uma coleção ou uma linha metodológica proposta em determinadas coleções, a fim de não causarem ruptura (ou atropelos) nos estudos já realizados com livros anteriores. O que pode, por exemplo, fazer com que os professores optem por manter a mesma coleção, mesmo achando que talvez não seja a mais recomendada aos novos egressos do ensino fundamental.

Seguindo com as observações feitas nas entrevistas, percebemos que a obra em volume único de João Domingos Maia, mesmo sendo efetivamente apropriada apenas pelos alunos dos terceiros anos colaboradores da pesquisa, é de certa forma conhecida por alunos dos primeiros. Isso se deve, supostamente, pela presença desse material ao longo de três anos nas dependências escolares e no âmbito familiar, conforme pode ser observado no trecho:

CARMEM LÚCIA (aluna do primeiro ano): O Maia é aquele que tem a capa escura e tem a letra verde?

Quanto à preferência por uma determinada obra, os alunos dos terceiros anos e os professores expuseram (des)vantagens dos formatos, tendo os livros supracitados como parâmetros. Notamos uma preferência pelas publicações em volume único às em três volumes. Na fala dos professores isso se manifesta pelo fato de as coleções em volume único, geralmente, dividirem em unidades os conteúdos literários, favorecendo a leitura linear e progressiva das páginas, cuja sequência de conteúdos do livro coincide com a dos conteúdos programáticos do currículo escolar. As coleções em três volumes, habitualmente, delimitam os estudos em blocos: literatura, gramática, redação etc., e isso aparece como um dado que dificulta o trabalho do professor com o material didático, haja vista que o professor de português deve dar conta de organizar três subdisciplinas. A leitura dividida em subáreas ou subdisciplinas, proposta pelo formato em três volumes, parece comprometer a organização; ou, usando a expressão do professor, o “controle” dos conteúdos. Já na fala dos alunos, é possível percebermos que o volume único é tido como mais interessante por portar todo conteúdo previsto para o

ensino médio, e, por isso, servir como um material “completo”, para estudos, por exemplo, de todos os estilos literários:

ANA (aluna do terceiro ano): Eu prefiro o do primeiro ano [*referência à obra do Maia*], porque esse aqui [*aponta para o livro “Novas Palavras”*], por exemplo, às vezes, eu quero ter uma fonte, porque de certa forma, principalmente, literatura, não tem como você entender um determinado tipo de literatura, por exemplo, Modernismo, sem você ter uma base de antes. [...] Eu quero estudar um pouco as características que sofreram influência de uma nova onda literária, mas eu não tenho a fonte anterior. Romantismo, por exemplo, ele já começa com Romantismo, não tem um processo anterior pra gente poder ter. [...] Acho que o bom do volume único é exatamente isso, porque ali você pode consultar vários períodos diferentes. Tá na mesma fonte.

PROFESSOR FERREIRA (terceiros anos): [...] O bom de quando é o volume único é a possibilidade de a gente tá trabalhando numa sequência que a gente tem um controle maior do que esse livro que é por blocos e não por volume único.

Ainda quanto à materialidade do livro, podemos observar que os alunos justificam às vezes não levarem o livro didático de literatura para a sala de aula, por ele ser grosso e pesado. Na fala dos alunos percebe-se que os professores reconhecem esse dado sobre o material didático e tentam garantir sua presença nas aulas de literatura, combinando com os alunos os dias em que de fato o livro será utilizado, a fim de que se evite carregar peso desnecessariamente:

CARMEN LÚCIA (aluna primeiro ano): É porque ele é um pouco grossinho...

DUDA (aluno primeiro ano): É um pouco pesado...

CARMEN LÚCIA (aluna primeiro ano): Aí eu venho a pé... fica pesado. Aí quando é solicitado eu trago.

LANA (aluna primeiro ano): É que tem aulas que a professora fala assim: eu não vou usar o livro, vou fazer uma coisa diferente... Aí não precisa trazer, mas a maioria das aulas eu trago o livro.

Baseados na experiência que temos como professor na escola pesquisada, podemos afirmar que alguns alunos muitas vezes não trazem o livro de literatura para a sala de aula, pois, além do aspecto material: “grosso e pesado”, não favorável, principalmente, a quem mora distante da escola, há, ainda, a facilidade de o conseguirem emprestado com colegas de outras turmas, notadamente em dias quando a escola propõe alguma atividade do livro que valerá nota.

Na continuidade das entrevistas, uma questão traz esclarecimento sobre a prática dos professores com o livro didático. Foi perguntado aos alunos como se dava o trabalho

com o livro didático em sala de aula. Os alunos relataram a forma corriqueira do uso desse material, com a observação de que não havia exigência de copiar as perguntas no caderno, ou partes do conteúdo disciplinar contido no livro:

DUDA (aluno do primeiro ano): A nossa professora Neves, ela usa a questão tipo assim... Você não precisa copiar as perguntas, mas sim você entender as perguntas e responder elas da sua maneira. Você lê o texto, lê as questões... ela só cobra você copiar no caderno as suas questões. E, ela não cobra muito você copiar textos de livro, não. Todos os exercícios que ela passa já é baseado naquele texto.

CLARA (aluna do segundo ano): A professora, no começo, explica a matéria, e se tiver no livro, ele pede só pra gente responder às perguntas. Aí, a gente só responde. Ou, ela passa a matéria do livro, uma página, pra gente ler o texto e responder às questões.

ANA (aluna do terceiro ano): Sim, ele passa as páginas dos exercícios, a gente faz os exercícios, ele geralmente dá uma olhada, como que corrigindo. Basicamente, isso mesmo.

Os professores, ao exporem a prática de aula com o livro de literatura, confirmaram, em entrevista, o que os alunos disseram a respeito da metodologia:

PROFESSORA SFALSIN (primeiros anos): As questões que eu trabalho em sala de aula também são no mesmo formato de Ferreira, né... a gente passa os textos, mas não pede pra copiar nada no livro, fazer referência de páginas e responder no caderno as questões.

O fato de não terem que copiar os textos no caderno nem tampouco as questões relativas a eles enfatiza o lado dinâmico das aulas nas quais os livros didáticos são usados. É possível percebermos que o aluno atual, em termos gerais, não gosta de “copiar matérias” do quadro. Talvez, por isso todos os alunos dos primeiros anos afirmaram preferir as aulas em que o livro é usado às em que ele não é. O que também pode ser ratificado nas falas dos professores:

TODOS (alunos do primeiro anos): Que é usado.

PROFESSORA SFALSIN (primeiros anos): Os alunos reclamam muito do livro, de trazer por causa do peso, mas é algo que a gente tem que trabalhar, porque literatura não tem como passar no quadro. Textos enormes, contextos e exercícios... e dá conta do conteúdo do ano. Então a utilização do livro, não é a única fonte, mas é primordial na sala de aula.

Os segundos anos ficaram divididos quanto à preferência de aulas com ou sem o livro didático de literatura. Duas alunas disseram preferir as aulas sem o livro didático, pelo caráter “complexo” do livro; outra foi categórica ao afirmar que “até se acostumou” com o livro, e os outros dois defenderam a ideia do “meio-termo”, alegando que as aulas podem se tornar “chatas”, menos “extrovertidas” apenas com o livro. Já os alunos

dos terceiros anos demonstraram mais interesse pelas aulas com o livro. As justificativas para que não fosse usado o material didático recaíram basicamente nesta linha de pensamento:

ANA (aluna do terceiro ano): Depende da aula sem o livro né... Se for uma aula assim que vai ter bastante conhecimento, vai ter um material extra que o professor traga, por exemplo, vai ser uma aula dinâmica, em que eu vou adquirir o mesmo conhecimento. Então, tudo bem, mas vai depender do tipo de aula. Isso é relativo. Agora se for uma aula também que eu aprenda que o livro sirva de instrumento no processo dessa aprendizagem, aí sim eu prefiro uma aula, mas depende de como a aula do livro vai ser.

Para evitarmos retomar ideias já observadas na leitura a partir do questionário, selecionaremos, a seguir, quatro questões desenvolvidas nas entrevistas que merecem enfoque. A primeira, direcionada tanto aos professores quanto aos alunos, indaga se os exercícios propostos nos livros didáticos ajudam ou atrapalham a leitura dos textos literários. A segunda, de cunho mais hipotético, voltada somente aos alunos, confere se eles, caso fossem professores, usariam ou não o livro didático, e, por quê. Já a última, dirigida apenas aos professores, investiga se eles participam efetivamente da escolha do livro didático que chega às escolas.

Marina Grigoletto (2011), no artigo “Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático”, reconhece aspectos do modo de funcionamento do livro didático como um discurso de verdade por a) seu caráter homogeneizante, que resulta na uniformização, induzindo os alunos a fazerem as mesmas leituras, a buscarem as respostas mais parecidas com as contidas no manual do professor; b) sua estrutura repetitiva (e padrão) das unidades, das seções e dos tipos de exercícios, o que favorece o efeito da uniformidade nas reações dos alunos e c) sua apresentação dos conteúdos, que reforça o discurso como verdade única, “pronta”, e que trata o livro didático como um espaço fechado.

Tendo em vista a primeira questão, nos trechos abaixo podemos observar que, de acordo com a aluna do primeiro ano, os exercícios propostos pelo livro didático são importantes, pois estimulam a leitura dos textos literários. Para *Raquel*, aluna do segundo ano, seguindo o pensamento da maioria dos colegas de entrevista, os exercícios, às vezes, complicam a interpretação. Notadamente, no depoimento da aluna, subjazem indícios da tendência do material didático a promover a ilusão de que “o sujeito produtor de linguagem acredita poder chegar a um sentido único e verdadeiro

para o texto” (GRIGOLETTO, 2011, p. 68). Dito de outra forma, para os alunos dos segundos anos, chegar a uma única resposta (a “verdadeira”) é muito complexo. Já os alunos dos terceiros anos, diferentemente, pensam que os exercícios propostos pelo livro didático podem ajudá-los a construir interpretações próprias, a partir de um direcionamento pré-estabelecido, ou a partir dos diferentes pontos de vistas compartilhados em sala de aula:

CARMEN LÚCIA (aluna do primeiro ano): Ajuda porque a gente acaba lendo pra poder responder.

RAQUEL (aluna do segundo ano): Ele complica, às vezes. É complicado sim.

VITÓRIA (aluna do terceiro ano): Eu acho que por um lado ajuda, porque você lendo os poemas, né... por mais que não seja o certo, eu acho que não deve existir um certo, porque cada um pensa diferente. Então, cada um vai interpretar do jeito diferente. Você lendo, você pode interpretar de um jeito, o professor, com certeza, vai falar, vai auxiliar, vai mostrar o ângulo dele, e vocês veem, né... os pensamentos diferentes que surgem. Eu acho que ajuda sim, por um lado.

LIA (aluna do terceiro ano): Eu concordo com as duas partes. Mas eu acho também que o livro ajuda a parte de você ter a proposta ali pra você interpretar, as perguntas que ele vai te dar tem alguma coisa a ver, vai te mostrar alguma coisa que talvez você não tinha visto. Então, acho que te ajuda numa próxima leitura... alguma coisa assim.

De modo geral, as falas dos professores (transcrições no Anexo D) revelam que o caráter objetivo de questões propostas pelo livro didático não condiz com a perspectiva de leitura subjetiva da literatura (ROUXEL; LANGLADE; REZENDE, 2013). De acordo com o professor *Ferreira*, para se construir um efeito de leitura mais interessante os exercícios do livro escolar não colaboram; Já a professora *Sfalsin* entende que [somente] como apoio [de interpretação] os exercícios são importantes, e a professora *Neves* pensa que o dado objetivo de determinadas questões atrapalha as análises mais subjetivas inerentes aos textos literários.

Quanto à segunda questão, todos os alunos dos primeiros anos responderam que, se fossem professores de literatura, usariam o livro didático. Eles justificaram a resposta dizendo que se trata de um material de apoio importante no processo ensino-aprendizagem, e, acrescentaram, ainda, sugestões de trabalho com o livro didático, as quais acham mais interessantes nas aulas de literatura. Entretanto, os alunos dos segundos anos não foram unânimes nas respostas. A aluna *Clara* disse que não usaria pela complexidade dos conteúdos. Para ela, estaria sendo incoerente, já que enquanto

estudante não gostava desse suporte pedagógico. Os demais alunos desse ano colocaram ressalvas ao uso do livro didático, afirmando que é importante a alternância com outros recursos didáticos. Por fim, os alunos dos terceiros anos, a exemplo dos primeiros anos, foram unânimes ao dizerem que, na condição de professores, usariam o livro didático. Lembraram também a importância desse material como algo complementar, reafirmando a ideia de que, sozinho, ele não dá conta de dinamizar as aulas de literatura.

A terceira questão enfoca a participação dos professores nos processos de escolhas do livro didático. Há de se considerar, aqui, primeiro, a forma de participação e, segundo, a autonomia docente na escolha:

PROFESSORA SFALSIN: O Ferreira já falou tudo né... Vem uma predeterminação pra gente, que a gente tem que escolher dentre aqueles ali o que a gente acha que é o mais adequado... e nem sempre é... e nem sempre o que a gente escolhe é o que vem.

Na entrevista, os professores levantaram pontos que merecem atenção: a) Os livros são predeterminados pelo MEC; ou seja, parafraseando a professora *Sfalsin*, os professores são obrigados a escolher, dentro de um número limitado de coleções, a(s) que eles acham ser mais adequada(s) à realidade escolar, mas nem sempre a(s) obra(s) escolhida(s)²⁸ é/são a(s) que chega(m) à escola; e b) Não há, no âmbito escolar estadual, pelo menos é o que indica o espaço de nossa pesquisa, um movimento a favor de uma escolha mais consciente. Habitualmente, não se promovem, em tempo hábil, discussões coletivas sobre o Guia do livro didático do ano da escolha, e, tampouco, se analisa, com antecedência, as obras indicadas, pautando-se em critérios que considerem, por exemplo, as abordagens teórico-metodológicas, adequação às linhas pedagógicas declaradas nas obras e adequação das estruturas editoriais e dos projetos gráficos aos objetivos propostos pelas coleções.

O fato de as obras enviadas não coincidirem com as que, realmente, foram solicitadas pelos professores, caso não seja culpa do setor do MEC responsável pelo envio das coleções às escolas, pode, talvez, estar relacionado à falta de um planejamento por parte da Secretaria ou Superintendências da educação (ou até mesmo da escola), no sentido de possibilitar diálogo entre professores dos diferentes turnos. A exemplo de muitas outras escolas estaduais, o ensino médio da escola analisada funciona em turnos diferentes.

²⁸ Optamos pelo uso do singular/plural, considerando que o processo de escolha prevê duas opções de obras, definidas como 1ª e 2ª opção.

Nem sempre a comunicação é mantida entre os pedagogos ou os professores desses turnos. O que pode gerar conflito no processo da escolha, pois, se não há um canal de diálogo entre os turnos, ou, no mínimo, um representante escolar (ou de área) capaz de unificar o pensamento das equipes, possivelmente o responsável pelo cadastro dos livros na plataforma do MEC, que quase nunca trabalha nos dois turnos, fica sujeito a acatar as opções propostas pelos professores do turno no qual ele cumpre sua carga horária de trabalho.

Já a última questão trata do processo de avaliação do conteúdo de literatura trabalhado no livro didático. Evidencia-se no discurso dos professores a esse respeito uma ideia clara de que a avaliação não deve se centrar apenas nos exercícios propostos. Há de se prever, também, conforme a visão dos entrevistados, instrumentos avaliativos de leitura para além do livro didático:

PROFESSOR FERREIRA: Os exercícios propostos pela literatura, os textos propostos pelo LD, eles no dia-a-dia, são avaliados. Eu, particularmente, todo dia, toda atividade, eu procuro tá avaliando naquele momento. Agora, é sempre muito importante a gente observar que além do LD existe uma biblioteca, existe um arsenal de livros que tem que ser acessados e que tem que ser lidos. Então, eu penso que o LD só tem valor nesse sentido... de ser a ponte para a literatura viva, pro livro, pro romance, né? Pro que vai além do LD. Além de ele ser avaliado em sala de aula, o trabalho com ele e tal, acho que o valor da avaliação tá em que peso ele tá ajudando ter acesso à literatura de fato, aos livros que eles têm que acessar na biblioteca e no dia-a-dia.

Considerando o interesse de alunos pelos “pontos” em detrimento à aquisição do aprendizado, os professores atribuem valores para atividades feitas com o livro didático, como um dado de motivação. Eles alegam se tratar de uma adequação ao contexto, tendo em vista que, caso as atividades não valham pontos, muitos alunos não as interessam em fazê-las:

PROFESSOR FERREIRA: Porque muita das vezes se não valer, o aluno não faz. Mas assim, eu acho que a gente tem a dimensão de que a gente não usa como instrumento de policiamento, de punição. E se a nota é uma motivação? Que seja por aí... [risos].

Concluindo parcialmente as análises das entrevistas, podemos afirmar que o livro didático de literatura apresenta-se como um importante recurso pedagógico sob a ótica de alunos e professores. As palavras “apoio” e “auxílio”, constantes no campo das representações constituídas pelos participantes, nos permite afirmar que, mesmo distante de ser um suporte ideal (e exclusivo) para subsidiar o ensino literário, o livro

didático deve ser entendido como um objeto que tem uma presença marcante (e uma utilidade) na vida dos sujeitos escolares, e que, por isso, merece ser tratado pelos agentes educacionais com o cuidado e com o zelo que exigem quaisquer investimentos de políticas públicas voltadas à melhoria educacional.

Considerações finais

É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.

Immanuel Kant

Refazendo o itinerário e apontando conclusões

Bem no fundo

No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto

a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela — silêncio perpétuo

extinto por lei todo o remorso,
maldito seja quem olhar pra trás,
lá pra trás não há nada,
e nada mais

mas problemas não se resolvem,
problemas têm família grande,
e aos domingos
saem todos a passear
o problema, sua senhora
e outros pequenos probleminhas.

Paulo Leminski

Nas primeiras notas da pesquisa, nos propusemos, tendo como campo uma escola estadual de ensino fundamental e médio, localizada no município de Cariacica/ES, a mapear as seguintes questões: Como professores e estudantes de ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo se apropriam do livro didático de literatura? Que práticas e representações são por eles constituídas? Em que as práticas, representações e apropriações de professores e estudantes se aproximam? Em que essas práticas se distanciam?

Então, rumo à tentativa de responder a essas questões, trilhamos um caminho que se iniciou com uma breve narrativa de nossa experiência com o ensino de literatura, seguida da apresentação do tema, dos problemas, do método de coleta/produção de dados utilizado, dos objetivos e da justificativa para a pesquisa. Nela, constaram-se, também, os principais motivos para realização do trabalho, enfatizando a escassez de

estudos acadêmicos de campo sobre o livro didático de literatura. Seguimos, pretendendo esboçar uma breve contextualização da escola abordada, no tocante à localidade, história, estrutura física, recursos materiais e humanos, perfil da comunidade escolar e outros dados importantes, como posição nas escalas de desempenho em língua portuguesa obtidas no PAEBES. Ainda, relembramos um pouco do histórico do livro didático de literatura, desde o momento em que ele se fez presente na escola (antes e depois do PNLDEM) até os dias atuais. Em seguida, explicitamos o pensamento e as contribuições teórico-metodológicas de Roger Chartier e de outros autores com os quais se permite estabelecer um diálogo; apresentamos uma síntese de pesquisas sobre livros didáticos voltadas ao ensino de língua portuguesa e literatura no ensino médio que estabelecem algum diálogo com a nossa pesquisa; analisamos as orientações teórico-metodológicas oficiais para o trabalho com a literatura no ensino médio, confrontando-as com o objeto de nossa pesquisa; apresentamos e analisamos os dados coletados/produzidos, em campo, e, por fim, apresentaremos, aqui, algumas conclusões, que, a nosso ver, possam servir de reflexão para educadores, pesquisadores e leitores interessados nas questões que envolvem práticas, representações e apropriações concernentes ao livro didático de literatura no ensino médio.

O que pudemos observar, mediante a produção dos dados e o desenvolvimento das análises, e que, de certa forma, não nos causou estranheza, levando em conta nossa vivência no espaço escolar, foi o fato de o livro didático de literatura ser entendido por professores e alunos como um importante material de apoio ao ensino. Para os professores, a apropriação desse recurso pode dinamizar as aulas, principalmente, por substituir as práticas de ensino em que se levaria um bom tempo passando conteúdos no quadro para irem a cabo em exercícios reprodutivos, que não promovem construção de conhecimentos. Daí, revela-se, também, um dos interesses dos estudantes pelo material, haja vista que a maioria deles não pensa ser relevante passar as aulas copiando matérias; ou seja, reproduzindo conteúdos que já estão dispostos à revelia em diversos livros escolares ou em sites de pesquisas. Dessa forma, o livro didático de literatura tem sido apropriado por professores e alunos, em sala de aula, servindo, esporadicamente, como suporte de leitura, em casa, para resolução de atividades extraclasse e preparação para provas semestrais. Além disso, o livro representa, para os alunos, um complemento a pesquisas com o fito de preparação para ingresso em cursos superiores.

Como pudemos perceber por meio dos questionários e das entrevistas falta ainda aos professores e alunos clareza quanto aos objetivos do ensino de literatura. O livro didático parece não contribuir muito para a compreensão do que seja ensinar (ou aprender) literatura. É constituído por representações que não escapam às ideias cristalizadas sobre o valor da educação em si, as quais podem estar associadas a qualquer livro didático ou à importância da leitura de modo geral. Ideias essas que estão mais centradas em metas futuras (para depois do ensino médio) do que no presente vivido (durante o ensino médio). Noutros termos, o que pode ser notado nas representações pelos sujeitos da educação, particularmente nas falas dos alunos, é que o livro pode representar “o passaporte” para a universidade ou para o mercado do trabalho.

Nenhuma das representações contempla mais precisamente a perspectiva de um ensino de literatura com intuito de desenvolver a habilidade de leitura, com foco específico na formação de leitores literários competes. Tampouco raíam a ideia de que sendo a “um só tempo linguagem, discurso e objeto artístico, a literatura deve ser tomada tanto em sua dimensão comunicativo-interativa, dialógica e estética, quanto em sua dimensão histórica, social e ideológica” (CEREJA, 2005, p. 198). Os conteúdos apontados como mais importantes são conhecimentos sistematizados sobre escolas ou períodos literários, e não relativos à experiência de leitura. Isso evidencia a necessidade de o livro ser entendido e apropriado como um suporte para leitura literária mais consistente. Que a literatura não seja encerrada nele, por meio de perguntas e respostas previsíveis sobre história da literatura, e que ele não sirva, apenas, de fonte para leituras de textos ou trechos literários isolados e “fora da realidade do aluno”, mas que sirva, sobretudo, de ponte para a formação de leitores literários competentes, capazes de lidar com a complexidade da leitura literária nos tempos atuais.

Representações que perpassam o livro didático determinam práticas de alunos e professores, ao longo do ano letivo. Um exemplo disso está no fato de os professores informarem previamente aos alunos os dias em que o livro didático será apropriado nas aulas de literatura, para que levem o material somente quando necessário, considerando que grande parte dos alunos mora distante da escola; a instituição não oferece armários específicos para os alunos; e o material escolar conota “um peso a mais” para eles carregarem. Isso mostra uma compreensão dos profissionais do ensino sobre a importância de valorizar o uso do livro de literatura, em sala de aula, sem prejudicar o

bem-estar do aluno, além de retratar um planejamento didático que prime pela organização e pela objetividade.

A ideia de apenas responder às questões de literatura propostas pelo livro didático (em vez de transcrevê-las no caderno) é aderida tanto pelos professores quanto pelos alunos. Isso nos parece importante, por aproximar interesses de ambos os sujeitos educacionais, e promover a dinamicidade da aula de literatura. O problema está, a nosso ver, no fato de, ainda, o aluno do ensino médio, de modo geral, valorizar apenas as atividades de literatura que valham pontos necessários à aprovação. Na pesquisa, há indícios claros, por parte de professores e alunos, de que “a pontuação” influencia mais o uso do livro didático do que o verdadeiro interesse pela leitura dos textos nele contidos, ou seja, há na prática escolar uma espécie de barganha recíproca: o aluno, em geral, utiliza o livro didático de literatura porque o professor propõe, para isso, nota; e/ou o professor propõe nota, porque, caso contrário, o aluno não utilizaria o livro didático. Pensamos que esse impasse, em princípio, difícil de resolver, esteja vinculado, além, obviamente, de outras questões, a uma importância menor dada ao papel da literatura na vida dos leitores para além da escola. A literatura, dessa forma, não sugere um movimento de identificação entre leitor e a obra e, conseqüentemente, se opõe ao que Neide Luzia de Rezende retoma como uma das cinco dimensões do processo de leitura: o processo afetivo, responsável pelas emoções que baseiam o princípio da identificação e impulsiona a leitura de ficção (REZENDE, 2013).

Quando os professores afirmam que o livro didático funciona como apoio, já fica subentendido que há, nessa afirmativa, outros métodos de ensino, como leitura de obras literárias na íntegra, tomadas de empréstimo, por exemplo, na biblioteca escolar. Entretanto, não fica claro a que tipo de apoio dado pelo livro didático. Se há sugestão de que o livro serve de apoio para a leitura de outras obras na fala dos professores, isso não encontra aproximações na fala do aluno, e, tampouco, percebemos que as práticas descritas por eles dão conta de estabelecer essa ponte. Nota-se que há um trabalho com o livro didático e outro com leituras de obras, de maneira estanque. O que não seria de tudo ruim. Porém, pensamos que uma proposta mais interessante seria levar em conta, por exemplo, os estudos da historicidade literária, marcantes nas obras didáticas, como ferramentas úteis para lidar com o texto literário. Noutras palavras, o livro didático assume uma relevância maior nas aulas de literatura, quando/se de fato não configurar estratégia de ensino que cumpre apenas a missão de concluir uma determinada coleção,

como se a conclusão desses estudos desse fim à formação literária do aluno. Na realidade, o encerramento dos estudos de cada unidade deveria, no mínimo, atuar como força de proposta para o início de pesquisa e estudo de textos e obras capazes de dialogar, de alguma forma, com os conhecimentos trabalhados no material escolar.

À guisa de conclusão, quanto à escolha do livro didático, faz-se necessária uma reorganização da equipe escolar, de forma a incluir, no processo, todos os educadores responsáveis pelo ensino de literatura, nos diferentes turnos, bem como alunos e representantes da comunidade escolar. E, conforme lembra Egon de Oliveira Rangel (2005), importa ler cuidadosamente as resenhas do Guia do Livro Didático, a fim de se conhecer as opções postas à disposição da escola, examinando, coletivamente, todos os exemplares disponíveis, antes de optar por uma determinada coleção.

Por concordarmos com Maria Amélia Dalvi, quando afirma que:

Se o livro didático é um objeto cultural que encerra e materializa a prática de sujeitos; se é um portador de representações de sujeitos que são, por sua vez, historicamente situados, ou seja, que falam de algum “lugar”; se o livro didático é portador desses sujeitos situados sobre uma determinada realidade ou sobre um determinado aspecto dessa realidade; é, então, importante que o livro didático se abra ao leitor, permitindo que inscreva leituras diferentes das já consagradas – leituras que problematizem seu próprio lugar no mundo, como leitor, e, portanto, como sujeito, a fim de que se gaste efetivamente uma apropriação da cultura coletivamente construída (DALVI, 2011a, p. 237),

não nos restam dúvidas de que tomar as apropriações do livro didático de literatura do ensino médio como fonte de pesquisa, para entender as atuais práticas e representações nele encerradas, é importante para se tornar possível também a reinvenção de um sujeito-leitor, que se situa como crítico de sua própria história, capaz de entender e transformar a realidade na qual se insere.

Referências

BACKES, Dirce Steinert et alii. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. In: *O mundo da Saúde*, São Paulo: 2011, p. 438 – 442.

Disponível em: <http://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/88/10_GrupoFocal.pdf> Acesso em: 03/11/2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999, p. 529-576.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. *A escola dos Annales (1929-1989): A revolução francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Editora da Unesp. 2010.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. *O sociólogo e o historiador*. Trad. Guilherme J. de F. Teixeira; Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. 693 – 736. Tradução: Mateus S. Soares Azevedo et alii. 9 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 01 (Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias). Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 49-86.

_____. *Guia de Livros Didáticos 2012 – Língua portuguesa – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2011.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III : o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva]. – Curitiba :UFPR/Setor de Educação, 2013.*

_____. *Guia de Livros Didáticos – Língua portuguesa 2015 – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2014.

_____. PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 12/07/2014.

CABRAL, Ana Beatriz. *O texto, o Pretexto e o Contexto: Ensino de Literatura após a Reforma do Ensino Médio*. Tese. Universidade Federal São Carlos, 2008.

CEREJA, William Roberto. *Uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manoela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Edunesp, 1998.

_____. *Os desafios da escrita*. Tradução Fulvia Moretto. São Paulo: Edunesp, 2002.

_____. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Apêndice: Aula Inaugural do Collège de France*. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier: a força das representações: História e Ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* in Teoria & Educação. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990. Tradução de CHERVEL, André. *L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche* in Histoire de l'éducation. N. 38. Paris: INRP, 1988.

CORACINI, Maria Jose (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Fontes, 2011.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático*. Vitória: Edufes, 2011a.

_____. *A poesia contemporânea em livros didáticos de ensino médio e a formação de leitores escolarizados: a trapaça institucionalizada*. Contexto (UFES), v. 1, 2011b, p. 183-218.

_____. *O modernismo nos livros didáticos de ensino médio*. Educação: Teoria e Prática – v. 21, nº 37, Período jul/set, 2011b, p. 28-47.

_____. *Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas*. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013a.

_____. *Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação*. Eutomia (Recife), v. 1, 2013b, p. 386-406.

_____. *Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio*. In: Educar em revista. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000200009&script=sci_arttext>
Acesso em: 09/08/2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Currículo Básico da Escola Estadual*. v. 01. Vitória: SEDU, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Currículo Básico da Escola Estadual. 8v. Vitória: SEDU, 2009a. Disponível em:
<http://www.educacao.es.gov.br/download/sedu_curriculo_basico_escola_estadual.pdf>
Acesso em: 01/06/2014.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, Maria Jose (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Fontes, 2011.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p.41-59, julho/ 2002. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>> Acesso: 20/10/2014.

LAJOLO, Marisa. Projeto Memória de Leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 79-100.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador: a leitura em seus discursos*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2012.

LEAHY, Cyana. Educação Literária como metáfora social. Desvios e rumos. Rio de Janeiro: EdUFF, 2000.

MANZINE, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevistas semiestruturadas. In: Maria Cristina Marquezine, Maria Amélia de Almeida, Sadao Omote (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisas em Educação Especial*. Londrina: Eduep, 2003, p. 11-25.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. *As práticas de leitura literárias de adolescentes e a escola: Tensões e influências*. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RANGEL, Egon de Oliveira. Avaliar para melhor usar: Avaliação e seleção de matérias e livros didáticos – Material adequado, escolha qualificada, uso crítico. In: *Materiais Didáticos: Escolha e uso*. Boletim 14 de agosto, 2005. Salto para o futuro. TV escola. Brasília: MEC, 2005.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RODRIGUES, Maria Anunciada Neves. A leitura no livro didático do Ensino Médio: Decodificação ou construção de sentido? In: *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. 8, nº 29, Abril/Junho, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/519/512>> Acesso em 15/08/2014.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Geraldo; REZENDE, Neide (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução Neide Rezende (Coord.). São Paulo: Alameda, 2013.

SAMPAIO, Rita. *O livro didático e o cânone literário-escolar (1930 – 1945)*. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na Escola e na Biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir et al. (Orgs.). *Itinerários da Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: 2011.

SOARES, Magda. Livro didático: contra ou a favor? Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/livro-didatico-contra-ou-a-favor.php>> Acesso em: 08/07/2014.

TINOCO, Coelho Robson. Percepção do mundo na sala de aula. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. VELHO, Gilberto. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia para a sociedade contemporânea*. 8 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zagar, 2008, p. 122 – 134.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir et al. (orgs.). *Itinerários da Pesquisa: Perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: 2011.

ZILBERMAN, Regina. “Ensino de literatura – uma disciplina em perigo?”. AULA INAUGURAL. Programa de Pós-Graduação em Letras. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013 (no prelo).

Livros didáticos mencionados

AMARAL, Emília et alli. *Novas Palavras: Língua Portuguesa*. 3 volumes. São Paulo: FTDE, 2010

MAIA, João Domingos. *Português – volume único*. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Português – volume único*. São Paulo: Ática, 2008.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português – Linguagens*. Volume único. São Paulo: Ática, 2004.

Anexos

Anexo A: Fotos (Aplicação de questionários e grupos de entrevista)

Anexo B: Termos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (ESTUDANTES)

Eu, _____,
aluno(a) do ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, aceito participar como colaborador(a) em grupo focal da pesquisa de mestrado de Héber Ferreira de Souza junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação de Maria Amélia Dalvi, tendo em vista o comprometimento do pesquisador e de sua orientadora com o tratamento ético dos dados, que serão utilizados unicamente para fins de pesquisa acadêmica e sem identificação, seja do nome do aluno(a) ou da escola. Concordo que minhas falas sejam transcritas protegidas pelo anonimato, e que os resultados da pesquisa sejam apresentados na forma de artigos, ensaios, relatórios de pesquisa, dissertação e livro, sem ônus para o pesquisador, para a orientadora e para a instituição.

Cariacica/ES, ____ de _____ de 201__.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA (PROFESSORES)

Eu, _____,
professor(a) do ensino médio da rede estadual do Espírito Santo, aceito participar como colaborador(a) em grupo focal da pesquisa de mestrado de Héber Ferreira de Souza junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação de Maria Amélia Dalvi, tendo em vista o comprometimento do pesquisador e de sua orientadora com o tratamento ético dos dados, que serão utilizados unicamente para fins de pesquisa acadêmica e sem identificação, seja do nome do(a) professor(a) ou da escola. Concordo que minhas falas sejam transcritas protegidas pelo anonimato, e que os resultados da pesquisa sejam apresentados na forma de artigos, ensaios, relatórios de pesquisa, dissertação e livro, sem ônus para o pesquisador, para a orientadora e para a instituição.

Cariacica/ES, ____ de _____ 201__.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PRODUÇÃO DE DADOS EM PESQUISA

Eu, _____, diretor da EEEFM _____, autorizo a produção de dados, por meio de fotografias, entrevistas e aplicação de questionários, em campo, para a pesquisa de mestrado de Héber Ferreira de Souza junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sob orientação de Maria Amélia Dalvi, tendo em vista o comprometimento do pesquisador e de sua orientadora com o tratamento ético do material, que será utilizado unicamente para fins de pesquisa acadêmica, devendo, portanto, ser editado com o intuito de preservar a identificação dos alunos e funcionários envolvidos. Concordo que os resultados da pesquisa sejam apresentados na forma de artigos, ensaios, relatórios de pesquisa, dissertação e livro, sem ônus para o pesquisador, para a orientadora e para a instituição.

Cariacica/ES, ____ de _____ 201__.

Anexo C1: Questionário para alunos**Questionário sobre o Livro didático de língua portuguesa e literatura para alunos
do ensino médio da rede pública de ensino**

Nome: _____ Série de atuação: _____

1. Você faz uso do livro didático de língua portuguesa e literatura na sala de aula? Por quê?

() sempre () às vezes () raramente () nunca

2. Você pensa que o livro didático contém conteúdos capazes de contribuir para uma boa formação literária do aluno de ensino médio? Por quê?

() sim () não () um pouco

3. Você costuma ler os conteúdos de literatura do livro didático, em casa? Por quê?

() sempre () às vezes () raramente () nunca

4. Das partes contidas no livro didático: literatura, gramática e produção de texto, qual você acha mais importante? Por quê?

5. Dos conteúdos de literatura do livro didático trabalhados em sala de aula qua(l)is você destacaria como mais significativos para a sua formação (e a do seus alunos) como leitor? Por quê?

6. Em poucas palavras, o que representa para você o livro didático de literatura?

Anexo C2: Questionário para professores**Questionário sobre o Livro didático de língua portuguesa e literatura do ensino médio para professores de língua portuguesa e literatura**

Nome: _____ Série de atuação: _____

1. Você faz uso do livro didático de Língua portuguesa e literatura na sala de aula? Por quê?

() sempre () às vezes () raramente () nunca

2. Você pensa que o livro didático contém conteúdos capazes de contribuir para uma boa formação literária do aluno de ensino médio? Por quê?

() sim () não () um pouco

3. Você estimula os alunos a lerem conteúdos de literatura do livro didático, em casa? Por quê?

() sempre () às vezes () raramente () nunca

4. Das partes contidas no Livro didático: literatura, gramática e produção de texto, qual você procura dar mais ênfase? Por quê?

5. Dos conteúdos de literatura do livro didático trabalhados em sala de aula qua(l)is você destacaria como mais significativos para a formação de leitores? Por quê?

6. Em poucas palavras, o que representa para você o livro didático de literatura?

Anexo D: Transcrição das entrevistas em grupo — alunos e professores

Entrevista em grupo – Primeiros anos

28 de novembro de 2013

Duração: 16'24''

MEDIADOR: Para quem efetivamente não me conhece... Meu nome é Héber, sou professor aqui, já tem uns 15 anos que trabalho nessa escola. Trabalho mais com a parte de segundos e terceiros anos. E... a proposta deste grupo focal é simplesmente estar coletando, mapeando, as representações de vocês sobre o livro didático [doravante: LD], em especial, da parte de literatura voltada para o Ensino Médio. Vocês são alunos do primeiro ano e a gente acha importantíssimo coletar isso de vocês. Portanto, a gente não busca uma resposta ideal, uma resposta bonita ou a que vocês acham que possam ser a melhor resposta. O que nos interessa, já que se trata de uma pesquisa... a legitimidade vai estar de acordo com aquilo que vocês acham que, realmente, tem a ver com a representação de vocês; ou seja, quanto mais honestos vocês forem, melhor será para a pesquisa. Agora, eu gostaria de que cada um de vocês se apresentasse, e, aí a gente vai numa sequência de perguntas... e vocês respondem de acordo com aquilo que vocês acham mais interessante.

ALUNA 1: Meu nome é Lana, eu sou do primeiro ano 1, moro em Santo André [*bairro vizinho ao da escola*] e tenho 16 anos.

MEDIADOR: Quem é a professora?

LANA: A *Neves*.

ALUNO 2: Meu nome é Carlos Eduardo, sou do primeiro 1 também.

Moro em Vila Betânia [*bairro vizinho ao da escola*] e tenho 16 anos.

ALUNO 3: Meu nome é Duda, tenho 15 anos, moro em Santo André e sou do primeiro 1. Minha professora de português é *Neves*.

ALUNA 4: Meu nome é Carolina, tenho 16 anos, tô no primeiro ano e moro em São Francisco.

ALUNA 5: Meu nome é Carmem Lúcia. Tenho 5 anos... [risos] 15 anos... minha professora é *Sfalsin*, moro em Santo André também.

MEDIADOR: Ok, vamos dar sequência e aí a gente intercala, pra não ficar tão chato, ao mesmo tempo que segue uma ordem pra gente não se perder.

A primeira pergunta seria a seguinte: O que é um LD pra vocês? Como vocês o definiriam? O que vocês pensam sobre o LD?

LANA: Para mim, o LD é... ele é mais um auxílio pro professor. Ele já vem sabendo... ele já vem com os planos dele pra dar aula, mas ele usa o LD mais para auxiliar e facilitar. Tanto que muitas vezes o professor resume muita coisa que ele vai passar pra gente, mais pra facilitar o nosso aprendizado.

MEDIADOR: Pra você ele seria o quê? Em relação ao professor, foi muito boa a sua leitura, mas, pra você, o que o LD representa, hoje, em uma ou duas palavras?

LANA: Ah, não sei, mas pra mim também é um auxílio, porque é muito mais fácil aprender com a explicação do professor do que lendo.

MEDIADOR: Ótimo.

CARLOS EDUARDO: Bom, pelo que ela falou, é como se fosse uma via de mão dupla. A partir do momento que o LD ajuda o professor, dá facilidade ao professor pra explicar, como nós temos acesso, o professor vai falar o que tá no livro dele... vai falar pra gente... a gente tem a opção... a gente tem a facilidade de ler o livro e encaixar a explicação do professor com a leitura do livro, e com isso, nós temos a facilidade de entender a matéria

DUDA: Bom, eu acho que o LD veio pra ajudar a vida do aluno. Não precisa o professor passar a matéria toda pro aluno copiar no caderno, sendo que já tem o LD, naquele auxílio, um instrumento de pesquisa pra facilitar naquela hora.

CAROLINA: Eu concordo com ele, acho que o livro ajuda muito. Às vezes, a gente tem uma prova e não acha o conteúdo na internet, aí você pode pegar o livro pra ler... ou a gente não entende o que o professor falou... ou sei lá, acho que o livro ajuda muito, cara, muito...

CARMEM LÚCIA: Pra mim também ajuda muito, mas eu acho assim que ele é um pouco sei lá... muito com conteúdo que o professor às vezes não acaba passando. Tipo... ele tem um monte de coisa, mas o professor só passa três delas; por exemplo, tem dez conteúdos... tem dez, como que se fala? Matérias... só que ele só passa cinco, que vai usar mesmo pra vida.

MEDIADOR: Os meninos aqui falaram em palavras que definiriam o LD. Pra vocês, numa palavra o que representa o LD?

CAROLINA e CARMEM LÚCIA: [Concomitantemente] Auxílio.

DUDA: Pesquisa.

MEDIADOR: Pra dar sequência... de que LD de língua portuguesa e

literatura, que é o que nos interessa mais de perto, vocês se lembram?

CAROLINA: Maia. E esse [*apontando para o LD adotado pela escola para o ano letivo*].

MEDIADOR: Vocês estudam nesse?

TODOS OS ALUNOS: Sim.

MEDIADOR: Alguém mais se lembra?

DUDA: Não, só o Maia e o da FTD.

MEDIADOR: O *Novas palavras*, né?

DUDA: Certo.

MEDIADOR: Durante a sua experiência de aluno, e, obviamente, como estudante de literatura, né? Já que vocês falaram dos dois, gostariam que vocês fizessem uma comparação... [*direcionando a pergunta à aluna I*] Você também conhece o Maia?

LANA: Pouca coisa.

CARMEM LÚCIA: O Maia é aquele que tem a capa escura e tem a letra verde?

MEDIADOR: Isso... [*acrescentando informações*] Tem um cinza e branco...

CARMEM LÚCIA: É.

DUDA: Em termos de matéria, tipo assim... eu gostei mais deste daqui [*apontando para o Novas Palavras*], porque este aqui ele já vem mais separado por bloco. Ele já foca naquilo ali. O Maia, não. Ele já vem tudo misturado, aí você tem que discernir e separar as matérias você mesmo.

MEDIADOR: Alguém concorda com...?

TODOS OS DEMAIS ALUNOS: SIM...

MEDIADOR: Como vocês acham que deveriam ser o LD de vocês? De certa forma vocês já responderam, mas vocês

acham, em nível de materialidade, de conteúdo, de imagem, vocês acham que esse formato é bom? Ou como vocês acham que deveria ser?

LANA: Eu acho que é um formato muito bom, porque por ele ter muita imagem, e ele já vem com o enunciado explicando, eu acho que esse formato tá muito bom.

CARMEM LÚCIA: E... o exercício vem explicado, porque tem palavras que a gente nem conhece, tipo dificulta o entendimento da pergunta que quer saber...

CAROLINA: Esse vem com os lugarzinhos explicando tipo o que é aquela palavra que tá no exercício pra você poder...

CARLOS EDUARDO: Glossário.

DUDA: Vem com o glossário já incluído no texto... *[folheando o livro e mostrando uma página ao mediador]* igual tá aqui, ó... aí já explica.

MEDIADOR: Então, vocês acham que esse formato é bom?

TODOS OS ALUNOS: Sim.

MEDIADOR: Como seus professores trabalham com o LD de literatura? Eles pedem pra vocês lerem os textos literários do livro? Eles passam atividades, exercícios? Mandam copiar textos? Como é a prática deles?

DUDA: A nossa professora Neves, ela usa a questão tipo assim... Você não precisa copiar as perguntas, mas sim você entender as perguntas e responder elas da sua maneira. Você lê o texto, lê as questões... ela só cobra você copiar no caderno as suas questões. E, ela não cobra muito você copiar textos de livro, não. Todos os exercícios que ela passa já é baseado naquele texto.

CAROLINA: Ela na maioria das vezes lê o texto em casa, e daí ela explica pra gente na frente, porque é muito mais fácil a gente entender ela falando do que lendo sozinho.

CARMEM LÚCIA: A minha professora é diferente. Pede pra trazer o livro, a gente faz os exercícios da mesma maneira que eles, e ela usa bastante até, só que às vezes ela traz de casa, tipo do mesmo conteúdo, mas de outros livros pra ficar mais fácil pra gente.

CARLOS EDUARDO: Outros pontos de vista, no caso...

MEDIADOR: Agora já é bem pessoal... o que é literatura pra vocês?

DUDA: Eu acho que é a história da língua portuguesa... não sei muito bem explicar, mas na minha opinião é isso. É como se falava antigamente... sei lá.

CARMEM LÚCIA: Porque teve vários tipos de literatura e foi tipo...

CAROLINA: Evoluindo...

CARMEM LÚCIA: É... evoluindo, e no livro mostra isso pra gente.

LANA: É... e literatura que a gente estuda agora ela explica exatamente tudo aquilo que a gente usa, e também como era antigamente... meio comparativa com as coisa de agora e como era antes.

DUDA: Eu tomo pra mim a literatura, a história e a cultura dos povos antigos, medievais, igual que houve no passado que houve mudanças, igual as nações Incas, não se vê mais nações incas hoje em dia, mas sim era comum no passado.

CARMEM LÚCIA: O trovadorismo também, as cantigas de maldizer...

MEDIADOR: Como vocês reconhecem que o livro está tralhando com a literatura? Ou seja, o livro dá conta de

dizer pra vocês: hoje a aula é de literatura?

TODOS OS ALUNOS: Sim...

CAROLINA: Sabe, a gente sabe... você sabe...

CARMEM LÚCIA: Tem até um quadro aí, que eu achei interessante que vai falando, esse aqui ó... [*mostra ao mediador a página do quadro*] mais ou menos, não tem? Eu achei interessante.

MEDIADOR: O quadro geral, né?

TODOS ALUNOS: É.

MEDIADOR: Que tipos de textos literários que aparecem no LD que vocês acham mais interessante?

CARMEM LÚCIA: Renascimento.

MEDIADOR: É... tipo... textos voltados ao Renascimento. Mas vamos trabalhar com a ideia de gêneros. Vocês acham a poesia, a própria narrativa... O que vocês acham mais interessante?

DUDA: No meu ponto de vista, eu acho as poesias que eram feitas no tempo das nações gregas...

LANA: As cantigas de amor...

CARMEM LÚCIA: As de amigo também... aquelas, também, que não falavam diretamente, falava.....esqueci o nome... é... cantigas de escárnio... é.

MEDIADOR: Então, vocês acham que as atividades propostas, no LD, ajudam ou atrapalham vocês a lerem os textos literários?

TODOS ALUNOS: Ajudam.

CARMEM LÚCIA: Ajuda porque a gente acaba lendo pra poder responder.

LANA: Na verdade, a maioria das atividades são voltadas a partir do texto. Eles te dão um texto, por exemplo um

texto de cantiga de amor e cantiga de amigo, a partir desse texto a gente faz comparar pra responder às questões.

CAROLINA: Aí, a gente acaba aprendendo.

MEDIADOR: Vocês asseguram que vocês gostam desse formato?

TODOS ALUNOS: Sim.

DUDA: Desse jeito aqui. Através dos exercícios é que nós produzimos nosso conhecimento.

MEDIADOR: Vocês trazem o LD de língua portuguesa e literatura pras aulas? Por quê?

CARMEM LÚCIA: Quando é solicitado, sim.

DUDA: Quando é solicitado.

LANA: Sim.

CAROLINA: Trago todos os dias. Eu não tiro o LD da mochila.

CARLOS EDUARDO: Também não tiro não.

CAROLINA: Porque eu posso acabar esquecendo de colocá-lo.

CARMEM LÚCIA: É porque ele é um pouco grossinho...

DUDA: É pouco pesado...

CARMEM LÚCIA: Aí eu venho a pé... fica pesado. Aí quando é solicitado eu trago.

LANA: É que tem aulas que a professora fala assim: “eu não vou usar o livro, vou fazer uma coisa diferente...” Aí não precisa trazer, mas a maioria das aulas eu trago o livro.

MEDIADOR: Vocês preferem as aulas em que o livro é usado ou não?

TODOS OS ALUNOS: Que é usado.

DUDA: Que é usado, porque como ali já tá todo mundo usando a mesma matéria, com a mesma linha de pesquisa, podemos formar alguns grupos e debatermos as respostas nós mesmos.

CARLOS EDUARDO: A gente faz isso frequentemente.

CARMEM LÚCIA: É... [risos]

MEDIADOR: Última pergunta: se vocês fossem professores de português, vocês usariam ou não o LD? Por quê?

LANA: Bom, eu usaria porque, assim como pra mim é muito mais fácil o aprendizado, com certeza pros meus alunos também seria. Eu traria alguma coisa de casa mais dinâmica, mas com base naquilo que eles aprenderam no livro. Ah, você lê o texto, aí com base nisso, você faz alguma atividade diferente, depois completa com a do livro.

CARLOS EDUARDO: Exatamente... eu também faria exatamente isso que ela falou, porque aumenta o dinamismo das aulas, e aumenta o interesse do aluno, porque a partir do momento em que o professor é mais dinâmico, traz a matéria de um jeito mais divertido, o aluno se interessa mais. Assim como eu me identifico mais com algumas matérias, por exemplo História, por causa do professor... ele dá as aulas de um jeito dinâmico, ele dá também esquemas de aprendizado. Então, eu usaria as duas coisas em conjunto.

MEDIADOR: Você, de certa forma, tá afirmando que é possível dinamizar a aula, a partir do LD.

CARLOS EDUARDO: Sim.

MEDIADOR: E isso se faz importante... É isso que você quer dizer?

CARLOS EDUARDO: Com certeza.

DUDA: Se eu fosse um professor, logicamente eu usaria, porque ele iria ajudar muito em minha vida, porque a partir dele, eu poderia ter a noção: “poxa, amanhã, eu posso dar isso...” Igual nós fizemos nesse ano mesmo, no trabalho da professora Neves: é... igual quando for elaborar um trabalho pros alunos, tipo... distribuir cada tema e ver neles o que eles enxergam dentro daquilo, vendo aquela matéria. Então, eu usaria sim.

CAROLINA: Eu também usaria, porque eu acho que se me ajuda também ajudaria, no caso se eu fosse professora, meus alunos. É um livro muito bom e inclusive ajudou muito a gente entender o conteúdo. Então, sim, eu usaria.

CARMEM LÚCIA: Eu também usaria. Seria como um auxílio pra mim e pros alunos também.. tipo assim.. fica bem mais fácil eles trazerem os livros que ficar copiando matéria no quadro e é melhor eles usarem... Eu também passaria só que mais resumido, porque tem uns que encham o quadro e não tem nada a ver.

CAROLINA: A matéria acaba ficando chata.

DUDA: Acaba ficando confuso.

CARMEM LÚCIA: É. E fica explicando, explicando, explicando... É bem melhor eles usarem, entenderem e depois atender as necessidades dele: “Eu não entendi isso”, “Ah, beleza, vão explicar”, porque se falar tudo, ah... vai ficar muito blá, blá, blá e tal.

MEDIADOR: Bom, pra mim, já dou por satisfeito. Gostaria de parabenizar vocês pela coragem, né... de estar aqui, porque a gente sabe que a câmara, pelo fato de tá gravando... inibe; agradecer a cada um de vocês e reafirmar a importância do que foi repassado, da opinião de vocês pra minha pesquisa, pra Ufes. E, em nome de todo pessoal

envolvido nesse projeto, eu gostaria de agradecer a colaboração de vocês.

Muito obrigado!

Entrevista em grupo – Segundos anos
28 de novembro de 2013
Duração: 16'12''

MEDIADOR: Meu nome é Héber. Já tem uns 15 anos que trabalho nessa escola, com ensino de Língua Portuguesa e Literatura, e como já foi abordado com vocês trata-se de uma pesquisa, um mapeamento do que representa o LD pra vocês. Então, o que é mais interessante não é a busca daquela resposta que vocês acham que é ideal e que vai impressionar, mas aquilo que de certa forma dá indícios do que vocês realmente pensam, né... sobre o LD e a prática de ensino com o LD, ok? Eu gostaria, então, de que cada um se apresentasse e retomasse a idade e quem é o professor de vocês.

ALUNO 1: Meu nome é Leandro, eu sou do segundo ano, minha professora é a Neves e eu moro, aqui, em Cariacica mesmo.

ALUNA 2: Meu nome é Estela, tenho 15 anos, oh, meu Deus... tenho 16 anos [*todos riem*]... esqueci minha idade [*risos*].

MEDIADOR: O tempo passa rápido... [*risos*] sem problemas.

ALUNA 2: Vamos começar de novo. Você corta essa parte... [*risos*] Tá bom? vamos! Meu nome é Jéssica, tenho 16 anos. Eu moro em Santa Cecília [*bairro vizinho ao da escola*], em Cariacica, minha professora é a Neves.

ALUNA 3: Meu nome é Clara, tenho 17 anos, moro em Viana, minha professora é a Neves.

ALUNA 4: Eu sou Anabelle, tenho 16 anos... [*risos*], moro em Santa Bárbara [*bairro vizinho ao da escola*], Cariacica. Meu professor é o Ferreira.

ALUNA 5: Meu nome é Raquel, moro em Cariacica e tenho 16 anos.

MEDIADOR: OK, vamos fazer uma sequência. Mas, às vezes vocês podem se sentir à vontade de tá interrompendo ou então quebrando a sequência. Pra fins de ter uma organização vamos começar com o Leandro e aí vocês vão respondendo... Eu só peço pra evitar de falarem...

ANABELLE: ... a mesma coisa...

MEDIADOR: Não... atropelando... Pra gente transcrever é interessante que cada um respeite o espaço, porque senão fica difícil para a transcrição.

LEANDRO: Beleza.

MEDIADOR: Leandro, o que é um LD? Como você definiria o LD? O que você pensa sobre o LD?

LEANDRO: Primeiro, o LD é o material que a gente usa pra estudar mesmo. E o que eu penso sobre isso... é o meio que a gente usa pra abrir a nossa mente pra uma coisa fundamental que a gente precisa, que é o estudo mesmo, o conhecimento.

ESTELA: Bem, o LD é um material de apoio dentro da sala de aula, e eu acredito que o LD é importante porque facilita, né... Porque se o professor fosse só explicar... o livro do aluno é individual, é mais fácil de aprender.

MEDIADOR: Ótimo. Clara...

CLARA: O LD pra mim... eu não sou muito fã do LD porque o contexto dele é muito complicado. As palavras que tem lá, você fica batendo, batendo em cima, você nunca entende. Pelo menos eu não entendo. É um material escolar que por mim não existiria... [*risos de todos os alunos*] E essa é a minha opinião.

ANABELLE: Na minha opinião, o LD serve como apoio estudantil, né? E auxilia um pouco, né... Porque às vezes quando o professor vai explicar a gente vê o assunto antes.

RAQUEL: Bom, pra mim, nós podemos embasar não só nos estudos dos trimestres, mas também nas provas, que é muito essencial. Pra mim, ajuda bastante.

MEDIADOR: Então, o que representa o LD pra você?

RAQUEL: Pra mim, fundamental...

MEDIADOR: De que LD de literatura vocês se lembram, além, obviamente, deste *Novas Palavras*, que é o que vocês, hoje, estudam. Vocês se lembram de mais alguns?

ANABELLE: O do ano passado...

MEDIADOR: O... [*risos*] livro do primeiro ano, do ano passado, só?

CLARA: É, eu, sim.

LEANDRO: Pra mim, só.

ESTELA: É porque a gente começou a estudar literatura no primeiro ano. Então...

MEDIADOR: Ok, eu já entendi. Então esse livro é a sequência do segundo.

RAQUEL: É.

MEDIADOR: Bom, considerando esse contato que vocês já tiveram com o LD de literatura, como vocês acham que

deveria ser o LD. Vocês acham que esse formato é bom? Tem que melhorar? Como deveria ser na opinião de vocês?

LEANDRO: Eu penso que o LD deveria ser de uma forma mais extrovertida, porque assim... o livro tem muita matéria, muita coisa que a gente acaba não entendendo. Aí, às vezes, isso atrapalha um pouco.

ESTELA: Esse LD deste ano, eu achei assim... como estudo corriqueiro, do dia-a-dia, eu achei que tinha algumas coisas complexas, que eu tinha dificuldade pra aprender, aí eu lia três vezes, eu entendia.

CLARA: É... eu acho, como eu falei, o contexto dele muito complicado. Eu acho que pra chamar atenção... assim... tinha que ser uma fala do dia-a-dia, pra gente tentar entender melhor.

MEDIADOR: Bom, Anabelle...

ANABELLE: Eu acho que o livro de português... É que Português também, né? [*risos*] Mas eu acho que por aluno ser preguiçoso, deveria ter um pouquinho mais de gravura, um pouco, mais interpretação... acho que ajudaria um pouco mais no aprendizado.

MEDIADOR: O primeiro ano comentou que o *Maia* é um livro que tem a literatura e a gramática... estão tudo misturado. Esse livro é dividido por blocos, né? E aí, o que vocês acham disso?

RAQUEL: Na verdade, eu sentia um pouco de dificuldade, mas como eu lia bastante em casa principalmente, este livro, eu entendi.

MEDIADOR: Então, você acha que esse formato é bom?

RAQUEL: É.

MEDIADOR: Como os professores trabalham com o LD de português e

literatura? Eles pedem pra vocês lerem os textos literários? Eles passam atividades, exercícios? Mandam copiarem textos, perguntas? Como é a prática do professor e vocês em sala de aula?

RAQUEL: Bom, a professora sempre usou o livro, e, por mim, gostei bastante.

MEDIADOR: Como é o trabalho dela? Ela pede pra copiar, passa exercícios... Como que é?

RAQUEL: Ela passa um texto, depois os exercícios. Vários exercícios.

ANABELLE: Bom, meu professor às vezes ele passa e, quando acha que é muito interessante pra gente, pede pra copiar.

CLARA: A professora, no começo, explica a matéria, e se tiver no livro, ela pede só pra gente responder às perguntas. Aí, a gente só responde. Ou, ela passa a matéria do livro, uma página, pra gente ler o texto e responder às questões.

ESTELA: A Neves, eu observei um padrão no método de ensino dela. Ela sempre... “Gente, lê o texto da página tal”, a gente lia, depois ela explicava e, depois, durante o tempo que a gente tava estudando a matéria, ela ia passando vários exercícios, e ela dava nota nos exercícios, e isso incentivava a gente a fazer o dever.

LEANDRO: Eu concordo com o que a Estela disse. A nossa professora, que é a Neves, ela explicava primeiro a matéria, aí, passava a atividade. Deixava... no primeiro momento, ela deixava a gente aguçar o nosso conhecimento, fazer por si só. Aí, depois, ela ia lá, corrigia e explicava.

MEDIADOR: Embora, seja uma pergunta complexa, eu gostaria que

vocês falassem em poucas palavras, o que é literatura pra cada um de vocês?

LEANDRO: Literatura, pra mim, é uma base, um conhecimento a mais.

ESTELA: Bem, a literatura é toda obra produzida no meio de um movimento literário, que tenha características de algum dos movimentos literários, tipo Romantismo, Modernismo. Acho que isso é literatura.

CLARA: Literatura pra mim são registros de épocas, de épocas passadas e das presentes também.

ANABELLE: Não sei...

MEDIADOR: Vocês conseguem identificar no livro o que é parte de literatura ou gramática? Vocês reconhecem o trabalho da literatura no livro didático? Sabem diferenciar: isso aqui é literatura, isso não é...?

LEANDRO: Falar verdade eu, às vezes, não, porque eu às vezes só identifico mesmo porque a professora falou, porque eu não sou muito fã de literatura nem de língua portuguesa, mas quando ela explica direitinho, eu consigo.

MEDIADOR: Mas, você acha que o livro, por si só, ele dá conta disso: mostrar que isso é literatura, independente do trabalho da professora?

ESTELA: Eu acho que sim, porque você vai ver os temas, né? Por exemplo, ele tá falando de pronome. Então, vem o tema, né? Pronome. Então a gente sabe que é gramática. Quando o tema é Romantismo, então a gente sabe que é literatura, porque o tema é Romantismo.

MEDIADOR: Alguém discorda? Não? Então, agora uma pergunta mais voltada pra própria literatura: Quais os tipos de textos que mais interessam vocês no LD? São aquelas histórias? As partes mais líricas, mais poéticas? De qual gêneros vocês mais gostam?

CLARA: Poético.

RAQUEL: Romantismo.

MEDIADOR: Romantismo... A parte mais poética, a parte mais narrativa?

ALUNA 5: As histórias.

ANABELLE: Poemas.

CLARA: Poemas.

ESTELA: Eu gosto das imagens.

MEDIADOR: Vocês acham que as atividades propostas no LD ajudam a compreender os textos ou atrapalham?

CLARA: Tem vez que atrapalha.

MEDIADOR: Por quê?

ANABELLE: Porque é muito complexas as perguntas.

CLARA: É. Eu acho assim... o livro... tem vez que o texto é tão claro e as perguntas vêm tão difíceis, tão complexas, que você acaba se perdendo. Você não sabe responder a pergunta. Aí, você tem que ficar: “Professora, professora...” Tem vez que não entra na cabeça. O livro fala uma coisa, parece que a pergunta, querendo saber o que o texto fala, só que ao mesmo tempo, ela acaba confundindo a gente.

MEDIADOR: Então, vocês acham que o livro complica o texto?

RAQUEL: Ele complica, às vezes. É complicado sim.

CLARA: É. Ele complica bastante.

RAQUEL: Tem que ir no dicionário, às vezes, pra saber: “o que que é isso”?

ANABELLE: Mas, há casos...

MEDIADOR: A gente já tá chegando ao fim... queria saber desse livro *Novas Palavras*, vocês gostam desse livro? Individualmente, parece que há... [risos]

aquele que já disse que não, mas... e aí? O que você acha, Raquel? Você gosta?

RAQUEL: Gostei.

ANABELLE: Não.

CLARA: Também não gosto.

ESTELA: Eu gosto, mas... como eu nunca peguei outro livro de literatura, pode ser que eu goste mais do outro, mas como eu só vi esse, não posso dizer que não gosto.

LEANDRO: Eu gosto desse livro. Até comecei a ler algumas histórias dele... eu gostei bastante. As imagens também colaboram...

MEDIADOR: Vocês trazem o LD de português e literatura para as aulas? [risos]

ANABELLE: Não. [risos]

RAQUEL: Com certeza.

MEDIADOR: Com certeza... Raquel...

RAQUEL: Porque a professora sempre pede. Ela diz: “oh, amanhã, trazer o livro, vai precisar”. E sempre precisou.

ANABELLE: Não.

MEDIADOR: Por quê?

ANABELLE: É um peso a mais.

CLARA: Eu, também, tem vez que eu trago, quando ela fala: “Aí, vou tirar ponto, amanhã”. Aí, eu trago. Fora isso, eu vou na sala de alguém e pego emprestado. Eu não carrego livro.

MEDIADOR: O acesso...

CLARA: Eu trago por obrigação.

MEDIADOR: O acesso aos colegas, também, já justifica o fato de você não trazer...

CLARA: É. Claro.

ESTELA: Eu sempre trago.

LEANDRO: Eu sempre trago, ainda mais por um motivo. Eu... não sei se a professora Neves percebeu, mas eu sempre... eu gosto de participar da aula, apesar de ser bastante bagunceiro, perturbar bastante, mas eu gosto de participar da aula, gosto de tá ali direto com o professor. É por isso que eu trago. Mas eu trazia mais. Agora no final de ano eu parei de trazer um pouco.

MEDIADOR: Vocês preferem as aulas em que o livro é usado ou não? Por quê?

CLARA: As em que não é usado.

RAQUEL: As em que é usado, eu acostumei até.

ANABELLE: É... não... eu não gosto. Eu assim... o livro é muito complexo. Eu acho que algumas coisas no livro, pra mim, não fazem sentido. Aí, com o professor explicando fica melhor.

ESTELA: Eu acho que depende. Se for só substituir o livro só pra falar, aí a gente não vai entender bem, aí o livro ajuda. Mas se for passar a matéria no caderno, não vai ter diferença.

LEANDRO: Eu gosto de usar um meio termo. Às vezes, quando usa só o livro, fica só naquela coisa: só o livro... Quando é só o professor fica muito... eu gosto de misturar os dois: usar o livro de uma forma... quando usa o livro fica

uma coisa muito chata assim. Aí eu gosto de usar os dois: o livro e o professor. Aí se torna uma coisa mais extrovertida e a gente consegue entender melhor.

MEDIADOR: Pra fechar, se vocês fossem professores de português, vocês usariam ou não o LD? Por quê?

CLARA: Eu não usaria.

MEDIADOR: Por quê?

CLARA: Porque eu me ponho no lugar deles. Eu sou muito difícil de entender as coisas complexas. Então, se eu não gosto por que eu vou passar pra eles uma coisa que eu não gostei na minha infância? Eu não usaria.

RAQUEL: Eu ia alternar assim.

CLARA: Eu usaria quando achasse que fosse ajudar os alunos.

ANABELLE: É.

LEANDRO: Eu também usaria exatamente pra fazer isso que eu acabei de falar. Deixaria a aula um pouco mais divertida pra não ficar muito chato, usando só o livro.

MEDIADOR: Eu gostaria de agradecer a vocês, por colaborarem para a pesquisa; parabenizar pela coragem de vocês estarem vindo, se expondo... e dizer o quanto isso é importante para nós, e desejar um bom fim de ano.

Entrevista em grupo – Terceiros anos
28 de novembro de 2013

Duração: 28'07''

MEDIADOR: [*Apresentação do mediador*]

Esse é um trabalho de pesquisa, um mapeamento das representações de alunos referentes ao livro didático, notadamente ao que comporta a parte de literatura. É o que nos interessa porque a pesquisa é voltada pra literatura, e queria que vocês ficassem super à

vontade pra, de fato, tentar passar pra gente indícios daquilo que vocês acreditam que seja o LD e o trabalho de literatura feito com vocês. Aí, eu queria que cada um se apresentasse em poucas palavras, e a gente continua com uma sequência de perguntas.

ALUNA 1: Meu nome é Ana, tenho 17 anos e sou aluna do Ensino Médio.

MEDIADOR: Mora...

ANA: Aqui em Cariacica, mas não nesse bairro. Moro num bairro vizinho, em Santo André.

ALUNO 2: Meu nome é Anthony, tenho 17 anos e sou aluno do Ensino Médio. Não moro em São Francisco, mas moro em Cariacica.

ALUNA 3: Meu nome é Lia, tenho 17 anos e moro aqui no bairro mesmo.

ALUNA 4: Meu nome é Vitória, tenho 17 anos e moro em Cariacica, Cruzeiro do Sul [*bairro vizinho ao da escola*].

ALUNO 5: Meu nome é Helton, tenho 18 anos e moro aqui próximo, no bairro Tiradentes.

MEDIADOR: Bom, pergunta mais simples e bem pessoal também: o que é o LD pra vocês? Como vocês o definem? O que vocês pensam sobre ele?

ANTHONY: Eu acho que basicamente a gente usa mais pra fazer exercício em sala, pra aproveitar o conteúdo dele. Geralmente, no ano a gente não usa o livro todo.

NATHALIA: Eu acho também que ele é o complemento do que o professor passa em relação ao livro, porque ele segue um cronograma, mas o livro praticamente é um cronograma, e tem que tentar relacionar o que o professor vai dar com o conteúdo do livro.

SARA: É mais um guia e um complemento pra nosso estudo, mesmo não sendo tão interessante quanto deveria ser pra gente aprender o que é esperado durante os anos.

HELTON: Eu acho que o LD é interessante... assim, normalmente, em sala de aula. Apesar de que no dia-a-dia são poucos, igual no livro de português, no caso, que se pode usar no dia-a-dia, como textos assim...

ANA: Eu acho exatamente isso também: uma ferramenta de auxílio no processo da didática, da aprendizagem, né? Que o professor tá passando pro aluno conhecimento e como nem sempre tá copiando no quadro... é mais uma ferramenta de auxílio que o aluno tá podendo consultar. Nem sempre isso ocorre, mas é uma ferramenta de auxílio, nesse processo.

LIA: É, porque se você estiver em casa... se você... às vezes, o professor passa alguma coisa pra você estudar a partir do livro, você não tem que olhar no caderno. Você sabe que é do livro, você vai pegar o livro e vai ler, sem precisar de professor passar no quadro, e ter mais trabalho.

ANA: Uma fonte.

LIA: É... Ajuda.

MEDIADOR: Nesse percurso de três anos, vocês estudaram em outros livros, correto? Esse não é o único. Vocês se lembram que livros são esses? Quais? Ou um outro que vocês conheçam?

ANTHONY: Um volume único...

ANA: Maia.

MEDIADOR: Vocês estudaram com o Maia?

ANTHONY: No primeiro ano. E no segundo, foi esse aqui. Só muda a capa.

LIA: É isso mesmo.

MEDIADOR: Todos vocês são da mesma série e tem o mesmo professor... Bom, dos dois, então, que vocês estudaram, qual vocês acham mais interessante? Este atual, neste formato, que vocês bem sabem, é dividido por blocos, né? E o outro, que é mais um “mixão” de tudo, mistura literatura e... Bom, de qual vocês mais gostaram ou de que formato você mais gostam?

VITÓRIA: Eu gostei bastante do do ano passado. A professora tava trabalhando com o livro também aquela parte de Romantismo...

MEDIADOR: Mas é esse mesmo...

VITÓRIA: É esse daqui, mas o do segundo ano.

ANA: Eu prefiro o do primeiro ano, porque esse aqui, por exemplo, às vezes, eu quero ter uma fonte, porque de certa forma, principalmente literatura, não tem como você entender um determinado tipo de literatura, por exemplo, Modernismo, sem você ter uma base de antes. E esse livro, ele não oferece isso. Exatamente, porque ele é todo em partes. Já o outro, não. Eu quero estudar um pouco as características que sofreram influência de uma nova onda literária, mas eu não tenho a fonte anterior. Romantismo, por exemplo, ele já começa com Romantismo, não tem um processo anterior pra gente poder ter. Modernismo, por exemplo, o livro ele inicia dessa forma. Acho que o bom do volume único é exatamente isso, porque ali você pode consultar vários períodos diferentes. Tá na mesma fonte.

MEDIADOR: Bom, a Ana está falando que esse formato mais mesclado, mas junto é melhor. É a opinião dela, correto? Além disso, como você acha... aí é ela. Ela responde e vocês puxam o gancho e concorda ou não com o que

ela falou... Mas como vocês acham que deveriam ser o LD? O que teria que ter de diferente no livro didático?

ANA: Pra começar, eu pra falar verdade, quando a gente estuda literatura, queira ou não, o livro serve como uma ponte pra você ter exatamente um contato com a literatura de fato. O que é uma coisa bem contraditória. Ao invés de a gente estabelecer um maior contato com a literatura a gente afasta, porque a gente fica muito limitado ao livro. O nosso conhecimento é exatamente pelo livro. Estudamos a teoria literária, mas e a literatura de fato? Por exemplo, estudamos Romantismo, no ano passado, eu sei as características do Romantismo, mas necessariamente eu li as obras? Eu tive contato com a literatura, de fato? Acho que isso acaba sendo uma coisa falha, exatamente por isso: o livro te limitar. Ele acostuma e deixa a pessoa ali naquele processo de sempre só estudar a literatura, conhecer naqueles textinhos a síntese do livro. Quando você tem um contato com o livro literário de fato, é uma coisa mais profunda. Acho que deveríamos estudar as obras, ler as obras, conhecer as obras.

LIA: A gente ter um gancho dos dois...

MEDIADOR: Ok, então, como que o LD ajudaria? Ou você acha que hoje o LD não ajuda, atrapalha?

ANA: Não exatamente. Ele poderia ser uma ferramenta de auxílio, mas falta um complemento ainda pro LD. O LD didático é um complemento, mas as obras também são importantes.

MEDIADOR: Então você acha que o livro didático não dá conta, mas ele ajuda...

ANA: Sim, ele colabora, mas ele ainda não é tão amplo como poderia ser.

VITÓRIA: Não chama tanta atenção, não tem os complementos que precisaríamos ter no decorrer do Ensino Médio.

MEDIADOR: Então vocês acham que deveriam ter um formato diferente que dariam esta ponte?

LIA: Eu não sei se deveria ter um formato diferente porque fica meio difícil, principalmente esta parte da literatura, eu acho que deveria assim, claro que o livro vai explicar a teoria sobre o que é, mas, aí, cabe à pessoa procurar as obras, porque não tem como um livro trazer a obra inteira. Ele não tem como se prender só ao livro, tem que mesclar os dois.

MEDIADOR: Então, você acha que o LD no que se pretende ser: um complemento, é por aí mesmo?

LIA: Eu acho meio difícil falar como deveria ser assim um livro assim... que eu gostasse, pelos exemplos que a gente teve.

MEDIADOR: Agora, já é mais a parte da prática... como o professor trabalha o LD de literatura com vocês? Ele pede pra vocês lerem os textos do livro? Passam atividades? Mandam copiar textos?

VITÓRIA: Geralmente, os exercícios vêm antes de um texto, uma literatura, pelo menos uma parte, pra gente fazer os exercícios, tirando as dúvidas.

ANTHONY: Pra resolver os exercícios tem que ler o texto literário.

VITÓRIA: É, sempre um ligado a outro.

MEDIADOR: Vocês são todos da mesma turma, 3º 1, e Ana, 3º 2. E você confirma, Ana?

ANA: Sim, ele passa as páginas dos exercícios, a gente faz os exercícios, ele

geralmente dá uma olhada, como que corrigindo. Basicamente, isso mesmo.

MEDIADOR: A pergunta é tanto complexa, mas vocês podem simplificar: o que é literatura pra vocês?

VITÓRIA: Acho que são obras, assim obras clássicas. Pelo menos pra mim, elas são meio complicadas de ser entendidas. Algumas. Mas são basicamente isso: umas obras mais clássicas, criadas antigamente, onde era mais fácil de se entender, que hoje eu não consigo.

MEDIADOR: Pra você, literatura tem a ver com o que é clássico?

VITÓRIA: Isso. Uma coisa mais antiga, mais ou menos isso, uma coisa de antes, onde o jeito de falar, as palavras, a norma culta era diferente da de hoje. Mais ou menos assim.

MEDIADOR: Então, você acha que não há literatura hoje?

VITÓRIA: Não. Há literatura. Só que geralmente as que vêm no livro são mais antigas.

MEDIADOR: Numa palavra, o que seria literatura pra você?

VITÓRIA: Literatura hoje... Ah, não sei.

LIA: Eu acho mais ou menos isso que ela falou. Eu não saberia direito o que é literatura. Mas eu vejo literatura assim, como obras que vieram ao longo do tempo se modificando, passando por cada fase.

MEDIADOR: Mas pra você, o que significaria a literatura hoje? Se for só isso, eu já entendi. Pra você literatura representa uma coletânea de obras. É isso mesmo?

LIA: Isso... e... literatura é todas as obras... não falo algo que foi... os

autores de hoje fazem livros e não quer dizer que não é literatura... livros... leitura.

ANTHONY: Eu acho que é a forma do autor se expressar na época em que estavam sentindo, se expressar no livro, dizendo o que ele pensava mesmo, fazendo as obras.

MEDIADOR: Quando vocês falam na época dos autores, dá a impressão que literatura é passado? Vocês acreditam que a literatura é passado?

VITÓRIA: Não. Só que eu acho que pelo que a gente convive. Pelo menos eu, né? O ano passado e esse ano, aí geralmente são obras antigas. São mais assim... não velhas, mas não do nosso tempo assim...

ANA: Literatura, pra mim, é a arte da palavra, né? Assim como a gente admira um quadro que o pintor se empenhou pra criar aquele quadro. Usou a tinta, usou o pincel e toda a habilidade que ele tinha, tal como é a literatura. A literatura é exatamente isso. É o autor e, ali, diante dele, tem um universo todo de palavras, e ele utiliza essas palavras pra ir construindo o livro, entendeu? É um tipo de arte porque teve esse trabalho, tal como um pintor, com aquela habilidade pra pintar, que vai construindo, vai jogando as ideias, vai construindo todo um universo. Então, é uma arte subjetiva e que, eu, particularmente, acho algo muito profundo, porque algumas coisas são puramente visuais, mas elas podem... ela consegue tocar em você de uma forma que seu subconsciente constrói, entendeu? Então, é uma arte. É a arte da palavra.

MEDIADOR: Mas pra você, independente ao que o livro ou a prática do professor induz, ela é atemporal ou ela é voltada pra questão do passado?

ANA: Depende... porque hoje em dia todas as obras, não todas, é generalizar isso... mas por exemplo, os *best sellers*, eles não têm a questão literária, a questão da arte. É a questão do que as pessoas gostam? Do que eu quero vender para elas? É uma coisa mais comercial. Então, utilizam a arte pra outros fins, pra fim comercial. Antes, era uma forma mais profunda do que hoje. Hoje é uma forma muito limitada aos que as pessoas vão gostar, o que tá na “moda” literária. Você ler um autor internacional, você pega outro autor tem praticamente as mesmas características. As meninas têm as mesmas características, as personagens têm as mesmas características. A questão é puramente comercial.

MEDIADOR: Ok, então no formato que o LD propõe, vocês conseguem ver literatura no LD?

ANA: Uma literatura superficial.

MEDIADOR: Do que aparece no LD de literatura, qual o gênero mais interessam vocês, de que vocês mais gostam ou acham importantes?

ANTHONY: Pra descontrair... as crônicas.

VITÓRIA: Particularmente, eu gosto mais das poesias e das narrativas. Chama mais minha atenção.

HELTON: Poesia eu acho mais... sei lá... toca mais.

MEDIADOR: Poesia você acha mais tocante... [*risos*]

HELTON: É... [*risos*]

ANA: Eu não poderia dizer que é o mais importante, porque todos eles têm um papel diferente. Não tem como você delimitar esse é mais importante ou aquele é mais importante. Mas eu gosto muito daqueles que exigem uma maior interpretação. Aquele que você não

apenas lê e entende, mas aquele que você lê, e tenta entender não aquilo que ele quis dizer, mas uma figura de linguagem, por exemplo, a poesia, por exemplo. De escolas literárias eu gosto mais do Romantismo, gosto mais do Realismo, gosto de várias escolas. Gosto muito do Trovadorismo não.

MEDIADOR: Pegando esse gancho da Ana, vocês acham que a proposta do livro, a dinâmica do livro, ajuda ou atrapalha a interpretação, o desenvolvimento da leitura de vocês?

ANA: Pra mim é neutro. Eu acho que ele nem ajuda nem atrapalha. Porque na verdade o livro por si só não tem como fazer todo o trabalho. Precisa de um auxílio. Por exemplo, quando a gente tá lendo um poema, algo assim, precisa de alguém com auxílio, com conhecimento, de uma pessoa explicando, porque o livro por si só não é autoexplicativo, você não vai ler um livro e, de repente, vai tá interpretando um poema. Não tem como.

VITÓRIA: Eu acho que por um lado ajuda, porque você lendo os poemas, né... por mais que não seja o certo, eu acho que não deve existir um certo, porque cada um pensa diferente. Então, cada um vai interpretar do jeito diferente. Você lendo, você pode interpretar de um jeito, o professor, com certeza, vai falar, vai auxiliar, vai mostrar o ângulo dele, e vocês veem, né... os pensamentos diferentes que surgem. Eu acho que ajuda sim, por um lado.

LIA: Eu concordo com as duas partes. Mas eu acho também que o livro ajuda a parte de você ter a proposta ali pra você interpretar, as perguntas que ele vai te dar tem alguma coisa a ver, vai te mostrar alguma coisa que talvez você não tinha visto. Então, acho que te ajuda numa próxima leitura... alguma coisa assim.

MEDIADOR: E aí, vocês gostam do livro didático ou não?

ANA: Deste ano eu não gostei muito não. Gostei mais do ano passado.

MEDIADOR: Por quê?

ANA: Por que essa questão do livro inicia no Modernismo, no Pré-modernismo, mas eu não tenho uma base. Também tem essa questão de todo ano tem um professor diferente. Tem um professor que ano passado deu uma determinada matéria, mas não terminou o conteúdo. Este ano eu já inicio com uma matéria rara, que é muito importante pro meu currículo, mas eu não tenho um pré-conhecimento. É exatamente essa questão do não acompanha aquela... não é linear o conhecimento. É jogada uma ideia aqui, é jogada uma ideia ali e cá, mas não tem essa preocupação desse pré-conhecimento pra gente entender o Modernismo, por exemplo, pra entender o Romantismo. E tem que entender também as outras escolas.

ANTHONY: Eu acho que pra alguns, ele é meio complicado de se entender, mas se você explicar de uma forma mais simples, acho que daria... não desse livro aqui...[aponta para o livro didático do terceiro ano] do primeiro ano eu gostei. Esse aqui é mais complexo.

LIA: Eu não consegui julgar muito o livro. Até porque, sinceramente, eu não pego ele pra ler... [Risos de todos os alunos] Mas eu acho que o livro do primeiro, que eles deram o exemplo, era um livro mais completo, mas eu não...

MEDIADOR: Você acha ele mais completo ou mais acessível, mais fácil?

LIA: Em relação ao outro ser volume único, ele era mais completo.

MEDIADOR: Ele é mais completo no sentido de ser único?

LIA: Ahã.

MEDIADOR: Ok.

VITÓRIA: Eu gosto do livro. Esse aqui pelo menos. O do primeiro ano, eu não lembro, eu não tive muito contato com ele. O do segundo eu gostei bastante, que é o primeiro desse. E esse eu gostei. Algumas partes, algumas obras de que a gente vai fazendo os exercícios, eu consigo entender, e eu consigo, né... ver o que o exercício está pedindo e entender um pouco o dever. Agora, tem coisas que eu não consigo. E eu acho que se os livros chamassem um pouco mais nossa atenção, acho que seria melhor pra aprendizagem.

LIA: Pelo conteúdo que é proposto, eu acho que ele é legal.

HELTON: Eu não consigo lembrar do primeiro ano, porque eu não estudei aqui também e... não consigo lembrar qual foi o livro da outra escola. Eu acho também que esse aí não é tão incompleto não... Acho que ele é bacana de se entender... as poesias, as crônicas...

MEDIADOR: Você gosta?

HELTON: Ahã... eu gosto?

MEDIADOR: A gente está caminhando pro final... Vocês trazem o livro?

VITÓRIA: É muito difícil eu trazer. Eu acho ele muito pesado. Sinceramente...

LIA: Eu também, mas quando o professor pede pra trazer a gente trás. Não só por ele ser pesado, mas porque outros professores também exigem que tragam. Aí fica muito peso.

HELTON: Eu particularmente só trago o livro de Português. [*Risos dos alunos*]

MEDIADOR: Parece irônico, mas é verdade.

ANA: Eu também trago o livro de Português, porque o professor passa exercícios e é preciso fazer os exercícios.

LIA: É. E quando o professor vai usar, ele avisa e a gente trás.

HELTON: Eu trago sempre que é necessário, quando tem aula dele.

MEDIADOR: Vocês preferem quando o livro é usado ou não?

VITÓRIA: Que é usado.

HELTON: Com certeza.

VITÓRIA: Porque o livro abrange gramática, literatura.

LIA: Depende. Depende porque, quando o professor explica, faz uma aula explicativa só sobre aquele assunto, pra depois passar... mas juntando os dois vai dar a mesma coisa.

ANTHONY: É importante porque ajuda né... o professor ajuda explicando o assunto e a gente depois tem que resolver os exercícios do livro. Ajuda a complementar o assunto que foi explicado.

ANA: Depende da aula sem o livro né... Se for uma aula assim que vai ter bastante conhecimento, vai ter um material extra que o professor traga, por exemplo, vai ser uma aula dinâmica, em que eu vou adquirir o mesmo conhecimento. Então, tudo bem, mas vai depender do tipo de aula. Isso é relativo. Agora se for uma aula também que eu aprenda, que o livro sirva de instrumento no processo dessa aprendizagem, aí sim eu prefiro uma aula, mas depende de como a aula do livro vai ser.

LIA: Porque se for uma aula explicativa que vai passar o conteúdo que tem no livro, mas se a forma como ele for passar for mais fácil de a gente aprender e se interessar, acho que vai ser a mesma coisa.

ANA: Mas, não necessariamente, deve ficar preso e limitado ao livro. Por isso eu acho interessante os professores conhecerem o livro também. Tem algo que o professor acha interessante, que o livro talvez foi falho em algum aspecto, traga um material extra.

MEDIADOR: Se vocês fossem professores de Português, vocês usariam o LD?

ANTHONY: Eu usaria porque ajuda a... por exemplo, você explica um assunto, bota o aluno pra fazer os exercícios e ele faz... complementa a aula.

LIA: Eu usaria com alguns complementos a mais. Não sei... por causa que eu acho muito bom o uso do livro, mas nem sempre, pelo menos na minha jornada da educação, eu não consegui absorver tudo que os professores passaram do livro. Então eu usaria o livro, mas eu acho que eu colocaria alguma coisa a mais, um auxílio a mais pros meus “alunos”, né... aprenderem o que eu não consegui aprender.

VITÓRIA: Acho que eu também usaria, né... porque o livro é um material que é proposto pela escola. Então, não é legal deixar ele de canto. Assim que nem a Lia falou... trazer mais propostas de outras coisas diferentes, tentar ser mais dinâmico, mas assim usar como auxílio, uma coisa que tiver, importante pros alunos verem, exercícios. Acho que eu usaria, sim.

HÉLTON: Também é bom usar o livro porque... vamos supor no meu caso... Eu não sou muito de copiar dever de Português. Então, no caso, se eu usasse o livro, se eu como professor, usasse mais o livro, eu poderia consultar o livro, ao invés de ficar sem saber nada, que não tem no caderno.

MEDIADOR: *[Agradecimentos por cooperarem com pesquisa]*

Entrevista em grupo – Professores
12 de dezembro de 2013
Duração: 22'09''

MEDIADOR: Bom dia. Me chamo Caetano, fui convidado pra mediar esse grupo focal acerca do LD de Língua Portuguesa e Literatura de Ensino Médio na sala de aula. Eu gostaria de que vocês se apresentassem, professores, e falassem o que vocês acham que é um LD, o que vocês pensam sobre o LD do Ensino Médio.

PROFESSOR 1: Meu nome é Ferreira. Já trabalho nessa escola já tem 15 anos. Sou professor de EM aqui no estado e do ensino fundamental na prefeitura. Moro aqui no bairro e estudei também o ensino fundamental nessa escola. Eu acho que o LD hoje, se não for o mais importante, é um dos mais importantes recursos de auxílio do professor em sala de aula e, principalmente, para o aluno.

PROFESSORA 2: Meu nome é Sfalsin. Também sou professora de Português nessa escola há três anos. Trabalho agora no Ensino Médio, com as turmas de primeiro ano e... o livro didático pra mim, em sala de aula, principalmente, pro ensino de literatura, é um apoio muito importante pra desenvolvimento, pra aceleração das aulas, na questão desse estudo.

PROFESSORA 3: Meu nome é Neves, sou professora nessa escola há 8 anos. Eu trabalho com as turmas de primeiros e segundos anos, no ensino médio. Pra mim, o LD é um apoio muito importante; embora não seja uma referência, é um apoio muito importante para o desenvolvimento nas aulas.

MEDIADOR: Professores, quais os LD de língua portuguesa e literatura vocês lembram? E, durante suas experiências como docentes, quais os livros que

vocês mais gostaram de adotar na sala de aula?

PROFESSOR FERREIRA: Eu não fiz o Ensino Eédio com livro. Na época a gente não adotou. Passei o ensino médio sem LD. Portanto, nessa fase, eu não me lembro de nenhum nome, enquanto aluno. Enquanto professor, a gente tem uma trajetória já de alguns anos com o LD. O que foi marcante, por uma questão de história, é o MAIA, o CEREJA, e agora, os *Novas Palavras*, que a gente adotou este ano, de Emília Amaral.

PROFESSORA SFALSIN: Eu também me lembro muito do Maia, que é um livro que gosto de trabalhar com ele, pela objetividade das questões. Na época que eu estudava, não me recordo quais eram os autores, mas eu tive LD, sim, que na época nós comprávamos. Não era oferecido pelo governo e agora nós temos aí o apoio do *Novas Palavras*, em sala de aula.

PROFESSORA NEVES: Bem, eu estudei com o LD. Não me lembro... isso já faz mais de trinta anos... [risos] Não tem como. Mas assim... um livro de referência para mim, que eu gosto muito, é o Maia. Mas a gente já pegou vários livros: FARACO & MOURA e outros aí que foram bem importantes.

MEDIADOR: Professores, como vocês acham que deveriam ser os LD língua portuguesa e literatura e como vocês trabalham com esses livros com seus alunos em sala de aula? Vocês pedem pra eles copiarem as atividades? Lerem textos, trechos do livro, transcreverem essas frases?

PROFESSOR FERREIRA: Eu penso que o LD nesse formato tem seus problemas e suas vantagens. No geral, o LD tem o volume único e estes três volumes que comportam o seriado. O bom de quando é o volume único é a possibilidade de a gente tá trabalhando

numa sequência que a gente tem um controle maior do que esse livro que é por blocos e não por volume único. Particularmente, eu, nas atividades com o LD, apenas peço para os alunos responderem no caderno. As perguntas são referenciadas com o número de páginas, com o título e eles respondem às perguntas no caderno.

PROFESSORA SFALSIN: As questões que eu trabalho em sala de aula também são no mesmo formato de Ferreira, né? A gente passa os textos, mas não pede pra copiar nada no livro. Fazer referência de páginas e responder no caderno às questões. Agora, eu acredito que, principalmente, no primeiro ano, que é uma literatura que não é brasileira, né... no início, ela tem uma linguagem um pouco distanciada do aluno. Eu acho que o livro deveria ser revisto para que a literatura do primeiro ano tivesse mais proximidade com a realidade do aluno.

PROFESSORA NEVES: Bem, eles já falaram como a gente trabalha. Geralmente nós seguimos o mesmo esquema... agora, o que eu gostaria assim... essa geração de hoje é mais visual, então vamos dizer... enxugar um pouquinho mais esses textos e colocar mais coisas pra visão, charges, tirinhas, que é o encanta eles, que só ler sem nada é cansativo, principalmente o livro do primeiro ano que é horrível.

MEDIADOR: Na concepção de vocês, o que é literatura e que tipo de texto literário aparece no livro didático que vocês acham importante no ensino da literatura?

PROFESSOR FERREIRA: Eu teria dificuldade, de pronto, de conceituar o que seria literatura, mas em penso assim... nesse formato enciclopédico que é o livro, na necessidade de compactar o conteúdo, eu penso que a poesia, ela pode ser bem trabalhada.

Não que as demais, as crônicas e os contos curtos não possam, mas a poesia eu vejo uma receptividade, principalmente os alunos dos terceiros com os quais eu venho trabalhando este ano e nos anos anteriores, eu vejo uma receptividade maior na poesia. Eu acredito que o trabalho com a poesia no livro didático seja um pouco mais suficiente que os demais textos que são mais longos.

PROFESSORA SFALSIN: A questão da poesia é até melhor porque eles se identificam mais até para escrevê-las. Mas no primeiro ano, isso já se torna mais complicado, porque tem muita literatura de informação, tem muita questão histórica. Então, a literatura, além de arte, expressão do ser humano, ela também é um relato histórico. Isso eles conseguem ver bem no livro didático.

PROFESSORA NEVES: Eu creio que, no caso, realmente a poesia, pra mim, é o que chama mais atenção. Vejo também isso com meus alunos. Então, eu acredito que, no meu caso, é preciso resgatar mesmo estes valores, a gente gosta de ser sonhador. Então no meu caso, a poesia é o que flui mais fácil, rende mais.

MEDIADOR: Na concepção de vocês, o conteúdo expresso no LD atrapalha ou ajuda o aluno na leitura de textos literários?

PROFESSOR FERREIRA: Eu observo, ao trabalhar com o LD no EM, no dia-a-dia, que o livro é feito para preparar o aluno pro Ensino Médio, visando ao Enem. Então, eu acredito assim... nesse formatinho de preparar o aluno pro Enem, os conteúdos, as perguntas são muito próximas daquilo que se espera do aluno pra questões do Enem. Nesse sentido, eu entendo que as perguntas são bem formuladas, agora, pra questão de desenvolver um raciocínio, a

subjetividade do aluno, pra trabalhar realmente com a interpretação, um efeito de leitura mais interessante, essas perguntas não colaboram muito. Elas tendem a ser mais objetivas. O que não é a perspectiva da literatura, que não tende a ser tão objetiva assim.

PROFESSORA SFALSIN: Eu acredito que as perguntas, os questionamentos dos livros sempre tão ali pra apoiar e pra ajudar o aluno. Mas esse livro aqui, eu sinto que nossos alunos têm uma dificuldade um pouco grande de responder às questões, por questão da linguagem e da formulação da pergunta. Mas, em contrapartida, isso também é bom porque eles já vão treinando como eles têm que fazer pra construir um pensamento, a partir das inferências ocultas, aí de um texto, que é o que o Enem também pede.

PROFESSORA NEVES: Eu acredito que essas perguntas aqui, às vezes, não contribuem muito, porque são muito objetivas. Quando a gente começa a analisar, vai pegar o lado subjetivo, então, às vezes, o que eles pedem aqui que a resposta é única, eles não chegam a esse consenso. É interessante, lógico, vai fazer a gente pensar bastante, mas num todo, acho que distancia da realidade.

MEDIADOR: Vocês gostam do LD que é adotado pela escola?

PROFESSOR FERREIRA: Esse livro aqui exige um pouco mais de leitura. É um livro que tem bastantes textos. Eu acho que ele é melhor que os demais... É minha opinião, mas eu acho que ele é melhor que o *Maia* e o *Cereja* no tratamento com o aluno, no sentido de tá fazendo refletir sobre a possibilidade de formato pro Enem. Pro aluno que pretende fazer o Enem, este livro aqui, em relação à literatura, dá e sobra. E infelizmente, um dos nossos compromissos com a educação (é

educação literária, obviamente) mas também é de tá preparando “os meninos” pro Enem. Então, eu vejo que nesse sentido esse livro é muito bom.

PROFESSORA SFALSIN: O livro de certa forma é bom. Eu já trabalhei com outros que eu achei que fosse um pouco melhor. Então, assim... eu acredito que, na escolha, eu não escolheria esse.

PROFESSORA NEVES: Eu não escolheria esse livro, aliás, não foi um dos nossos escolhidos, né... [risos] foi uma opção que a gente não fez. Eu não gosto. Eu acho esses textos muito maçantes, né... pra preparar pro vestibular, sim... mas no dia-a-dia pra informações essenciais eu acho que ele se perde. Vai muito profundo em algumas coisas e em outros, não. Passa batido.

MEDIADOR: E vocês participam efetivamente da escolha desse material da escola?

PROFESSOR FERREIRA: O estado... eu acho que deixa um pouco a desejar... ele tá atrás de algumas prefeituras, pelo menos nas experiências que eu tive, porque não se há uma discussão. Nas prefeituras geralmente se discutem. Eu tenho a referência de uma prefeitura que a gente ficou, basicamente, durante o processo de formação, a gente ficou meses debatendo sobre a escolha. No estado não... e nem sempre a opção, ou as opções, que a gente tem indicado, elas têm retornado pra gente. Esse livro, aqui, por exemplo, não foi a nossa opção. E eu acho que vale a pena a gente falar também da importância de se ter a referência do aluno, porque o que a gente pensa que é um livro legal pro aluno não é aquele que talvez o aluno ache interessante. Então talvez falte nesse processo da escolha a participação maior, em debate, de aluno também e professor. Nesse sentido, eu acho que a

escolha no estado tem deixado a desejar.

PROFESSORA SFALSIN: O Ferreira já falou tudo né... Vem uma predeterminação pra gente, que a gente tem que escolher dentre aqueles ali o que a gente acha que é o mais adequado... e nem sempre é... e nem sempre o que a gente escolhe é o que vem.

PROFESSORA NEVES: É. Eles já falaram tudo. Realmente, não foi a opção nossa. Pegamos esse daqui... e é o que tinha que trabalhar. Mas a gente não participa desse processo. As poucas opções que tem não chegam até a gente.

MEDIADOR: Vocês acham que o aluno prefere o trabalho seja feito mediado pelo LD ou não? Vocês acham que é possível trabalhar sem o uso do LD?

PROFESSOR FERREIRA: Eu não acredito no ensino de literatura sem o LD. Obviamente, pra ficar bem claro aqui, como um apoio. O LD por si só não é suficiente pra uma educação literária mais séria. Mas de qualquer forma, tentando analisar o aluno, ele tem a opção de não copiar ou copiar. Então, a gente observa que nosso aluno hoje, o aluno atual, não gosta de copiar mais matéria no quadro. E se fosse o caso de copiarmos o conteúdo do livro no quadro, né... seria um disfarce... igual como eu acredito que foi a minha formação... foi uma formação ruim justamente por isso, porque não houve... não havia nem quadro, nem livro. Passou basicamente em branco a formação literária minha.

PROFESSORA SFASIN: Os alunos reclamam muito do livro, de trazer por causa do peso, mas é algo que a gente tem que trabalhar, porque literatura não tem como passar no quadro. Textos enormes, contextos e exercícios... e dá conta do conteúdo do ano. Então a

utilização do livro, não é a única fonte, mas é primordial na sala de aula.

PROFESSORA NEVES: Embora não é a única fonte, como eles já falaram mesmo, mas é primordial. A gente não tem tempo. Ainda mais que aqui não é dividido. É o mesmo professor pra literatura, pra gramática, pra redação. Então é um apoio muito importante pro próprio aluno também. Então, a gente acrescenta coisa interessante através de áudio, vídeo, que a gente tá observando da Internet, né... e filmes. Mas é importante sim, porque esse contexto histórico ajuda demais tanto o aluno quanto o professor.

MEDIADOR: Vocês seguem as sequências didáticas propostas pelo LD? Como professores quais adaptações vocês fazem nesses conteúdos previstos nos livros?

PROFESSOR FERREIRA: Enquanto professores dos primeiros, segundos e terceiros anos, a gente tem que ter uma sequência, digamos assim, pra não atropelarmos o conteúdo referente a outro ano. Mas nesse formato em bloco, diferente do Maia, por exemplo, em que o conteúdo é todo junto (como nós, professores, também somos um “blocão” de conteúdo... [risos] a gente tem que ensinar tudo junto)... só que este aqui divide em blocos diferentes. Aí dificulta um pouco a questão de estarmos seguindo a sequência lógica proposta pelo LD. Agora, a gente tem, obviamente, uma sequência didática, justamente visando à gente dar conta dos conteúdos divididos por anos.

PROFESSORA SFALSIN: Já vem pré-estabelecido tudo que a gente tem que usar para cada ano do ensino médio. E dentre esses conteúdos, às vezes, em sala de aula, a gente não consegue avançar muito em um... ou tem que retroagir em outros por causa mesmo do conhecimento dos alunos. Mas este

livro aqui, às vezes, tem um complicativo pro aluno pela separação que ele tem: primeiro, literatura; depois gramática; depois redação... Então, fica num vai e vem aí muito grande, e as vezes a gente pode se perder um pouco nas atividades.

PROFESSORA NEVES: Essa separação não ajuda muito não, porque ela deixa a gente um pouco perdido, pois já que nós temos que dar conta de todo conteúdo, que é diferenciado, e também às vezes ele aborda o tema como se o aluno soubesse profundamente antes. E ele não sabe. A gente tem que olhar o que é o pré-requisito pra ele saber o conteúdo que tá no livro. Então, muitas vezes falha e a gente tem que tá pegando conteúdo de uma série anterior pra poder estar explicando. Então não tem como seguir uma ordem.

MEDIADOR: Vocês utilizam como pesquisa outro LD, além do adotado pela escola?

PROFESSOR FERREIRA: Não só outros livros didáticos, mas também, o que já foi comentado pela professora Neves, o que nós temos à disposição hoje na Internet. Existem diversos sites com propostas talvez um pouco mais interessantes, mais lúdicas, e que também nos provocam essa possibilidade de avaliar através de atividades e serve como complemento do LD. E hoje, os “meninos”... o mesmo acesso que eles têm ao LD, a maioria tem à Internet. Então, eu acredito não só outros livros, mas também sites e outros materiais que a gente utiliza como reforço.

PROFESSORA SFALSIN: É isso aí que o Ferreira disse, né... as questões do livro a gente trabalha em sala. Então quando vai fazer prova, vai fazer questões diferenciadas, nosso apoio é

sim outros livros e a ferramenta que é o computador, hoje em dia.

PROFESSORA NEVES: O que eles já falaram. Não tem como se limitar, se restringir só a isso aqui, né... então a gente pega, realmente, porque só isso aqui fica maçante... a literatura disso aqui, né... Então a gente usa outros recursos, principalmente, audiovisuais.

MEDIADOR: Pra finalizar, uma última pergunta: como vocês avaliam o conteúdo de literatura trabalhado a partir do LD?

PROFESSOR FERREIRA: Os exercícios propostos pela literatura, os textos propostos pelo LD, eles no dia-a-dia, são avaliados. Eu, particularmente, todo dia, toda atividade, eu procuro tá avaliando naquele momento. Agora, é sempre muito importante a gente observar que além do LD existe uma biblioteca, existe um arsenal de livros que tem que ser acessados e que tem que ser lidos. Então, eu penso que o LD só tem valor nesse sentido... de ser a ponte para a literatura viva, pro livro, pro romance, né... para o que vai além do LD. Além de ele ser avaliado em sala de aula, o trabalho com ele e tal, acho que o valor da avaliação tá em que peso ele tá ajudando ter acesso à literatura de fato, aos livros que eles têm que acessar na biblioteca e no dia-a-dia.

PROFESSORA SFALSIN: Até porque a função da parte literária não é só ensinar, é também instigar a querer ler, a querer buscar outros tipos de literatura, na Internet, pra ele entender a expressão do mundo, como falar melhor, como entender melhor os discursos que hoje em dia tem aí dentro da política, dentro das empresas. Então, a questão literária é trabalhada também pra isso.

PROFESSORA NEVES: Pra instigar o aluno, eu parto daqui, porque vem a parte histórica, todo conteúdo

histórico... vai pegar toda informação da época. Tem informação boa. A partir daí eles passam a ter conhecimento, vai pesquisar de outras formas... chega até ser deleite pra eles, né... porque eles criam novos trabalhos.

PROFESSOR FERREIRA: Só um acréscimo, se vocês me permitem, fica um pouco chacota a onda de a gente achar que a pessoa tá usando o LD didático pra avaliar. Fica como de certa forma um instrumento de policiamento, porque a avaliação tem esse dado de que é uma forma de pressionar e enfim... de tá tendo um domínio na sala de aula, mas os nossos alunos, hoje, tem isso com eles. A primeira pergunta, não sei se vocês concordam, que a gente ouve quando propõe uma atividade do LD é se vai valer nota. Então, assim... a gente tem que ter discernimento de que não deve ser um instrumento de

avaliação por si só, mas a gente tem que também se adequar ao movimento que os alunos fazem. Ou seja, muitas das vezes a gente usa o LD como... “Vai valer ponto? Vai!” Porque muita das vezes se não valer, o aluno não faz. Mas assim... eu acho que a gente tem a dimensão de que a gente não usa como instrumento de policiamento, de punição. E se a nota é uma motivação... que seja por aí... *[risos]*

PROFESSORA SFALSIN: É que seja dessa forma... *[risos]*.

PROFESSORA NEVES: É... *[risos]*.

MEDIADOR: Obrigado, professores. Encerramos assim esse grupo focal.